



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária com 2º e 3º
ciclos Anselmo de Andrade

Relatório elaborado com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação
Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário, professor auxiliar da
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Júri:

Presidente

Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário, professor auxiliar da Faculdade de
Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério, professora auxiliar da Faculdade de
Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Mestre Pedro Miguel Soares Alvarez, professor da Escola Secundária Anselmo de
Andrade

Daniel Filipe Santos Carvalheira Perpétuo

2014

Agradecimentos

Aos Professores Pedro Alvarez e Nuno Januário, pelo acompanhamento e orientação no processo de aprendizagem do estágio pedagógico, assim como pela dedicação e contribuição para o meu desenvolvimento como professor;

Às Professoras Cristina de La Cerda e Isabel Cabaço pela experiência partilhada, pela cooperação e autonomia que sempre promoveram e pelos momentos de formação que contribuíram para o meu desenvolvimento como docente;

Ao meu colega Pedro Carvalho, pelo trabalho desenvolvido durante o ano letivo, que me permitiu crescer enquanto professor, partilhando sempre as suas opiniões em forma de crítica construtiva;

À minha colega Carla Carvalho, pelo companheirismo e trabalho desenvolvido durante o ano letivo;

Ao Professor Doutor Adilson Marques, pela disponibilidade e momentos de aconselhamento e formação que comigo partilhou;

Ao meu Pai e Mãe, pelo esforço financeiro que me permitiu concluir mais esta etapa de formação, pela contribuição diária para o meu desenvolvimento como pessoa e cidadão e por se mostrarem sempre disponíveis a ajudar e a ouvir as minhas frustrações durante toda a minha formação;

À minha namorada, Sofia Pereira, pela partilha de ideias, pela disponibilidade e paciência para ouvir as minhas inquietações durante este ano, principalmente, e ainda por ter sempre uma sugestão eficaz para os meus problemas;

Aos meus alunos, que me permitiram aplicar todo o conhecimento adquirido na formação inicial, assim como as estratégias definidas para resolver os problemas identificados, colaborando sempre nas aulas, independentemente se as tarefas propostas eram ou não do seu agrado.

Resumo

O presente relatório constitui-se como uma análise reflexiva do processo de formação do Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária com 2º e 3º ciclos Anselmo de Andrade, em Almada, no ano letivo 2013/2014. O estágio em questão integra o 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana.

O relatório teve por base o Guia de Estágio Pedagógico 2013/2014, que define as competências a adquirir em quatro áreas de intervenção: (1) Organização e gestão do ensino e da aprendizagem, (2) Investigação e inovação pedagógica, (3) Participação na escola e (4) Relação com a comunidade.

É feita uma contextualização do estágio seguida de uma descrição e reflexão sobre a prática pedagógica de cada área e uma reflexão sobre a contribuição das aprendizagens para o meu futuro profissional, sendo ainda lançadas algumas propostas de atividades que poderiam ter sido desenvolvidas no estágio pedagógico ou no futuro.

É também realizada uma reflexão final sobre todo o processo inerente ao estágio, destacando-o como um processo interligado, e, ainda, uma reflexão sobre a importância do Plano Individual de Formação, efetuando um resumo das competências desenvolvidas ao longo do processo de estágio.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico, Educação Física, Investigação, Desporto Escolar, Direção de Turma, Reflexão, Projeção, Estratégias, Processo ensino-aprendizagem, Mestrado

Abstract

This report is a reflective analysis of the formation process of educational teaching training developed at Escola Secundária com 2º e 3º ciclos Anselmo de Andrade, in Almada, in the school year of 2013/2014. This practicum is part of the second year of the Master in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education of University of Human Kinetics.

The report was based on Teacher Training Guide 2013/2014, which sets out the skills to be acquired in four areas of intervention: (1) Organization and Management of Teaching and Learning, (2) Innovation and Educational Research, (3) Participation in School and (4) Relationship with the Community.

Is made a contextualization of the practicum, followed by a description and reflection on teaching practice in each area and a discussion on the contribution of learning for my future career, being also released some proposed activities that could have been developed in teaching practice or in the future

Is also performed a final reflection on the whole process inherent to the practicum, highlighting it as an interconnected process, and also a reflection on the importance of the Individual Training Plan, making a summary of the skills developed during the process.

Keywords: Educational Teaching Training, Physical Education, Research, School Sports, Class Management, Reflection, Projection, Strategies, Investigation, Teaching-learning process, Masters

Índice

1. Introdução	1
2. Contextualização	2
2.1. Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade	2
2.2. Escola Secundária com 2º e 3º Ciclos Anselmo de Andrade	3
2.3. Departamento de Educação Física e Desporto Escolar	5
2.3.1. Núcleo de Estágio.....	7
2.3.2. Recursos espaciais e materiais para as aulas de EF	8
2.4. Caracterização da turma.....	9
3. Área 1 – Organização e Gestão do ensino e da aprendizagem	10
3.1. Planeamento	11
3.2. Avaliação	20
3.3. Condução de ensino	27
3.4. Professor a tempo inteiro.....	37
3.5. Intervenção no 1º Ciclo.....	39
4. Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica	40
5. Área 3 – Participação na Escola.....	46
5.1. Desporto Escolar	47
5.2. Atividade de dinamização da escola	50
6. Área 4 – Relação com a comunidade	55
6.1. Direção de turma	55
6.2. Estudo de turma	59
7. Reflexão Final	62
8. Bibliografia.....	67

Índice de Figuras

Figura 1 – Organigrama da organização escolar da ESAA (2013/2014).....	4
--	---

Índice de Abreviações

ESAA – Escola Secundária Anselmo de Andrade

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

DEFDE – Departamento de Educação Física e Desporto Escolar

NE – Núcleo de Estágio

EF – Educação Física

PIF – Plano Individual de Formação

PE – Projeto Educativo

EE – Encarregado de Educação

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

DE – Desporto Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

AI – Avaliação Inicial

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

PAT – Plano Anual de Turma

UE – Unidade de Ensino

ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

1. Introdução

O presente relatório constitui-se como uma análise reflexiva do processo de formação do Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária com 2º e 3º ciclos Anselmo de Andrade (ESAA), em Almada, no ano letivo 2013/2014. O estágio em questão integra o 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana (FMH), e trata-se de um período de formação fundamental, tanto pelo facto de permitir aplicar e desenvolver o conhecimento adquirido durante a formação inicial, como pelo conhecimento e integração nas estruturas administrativas da escola, essenciais para a prática docente futura.

O relatório inicia com uma contextualização do estágio, onde são identificadas as principais características do Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade, da ESAA, do Departamento de Educação Física e Desporto Escolar (DEFDE), do Núcleo de Estágio (NE), dos Recursos espaciais e materiais para as aulas de Educação Física (EF) e ainda da turma na qual lecionei as aulas de EF durante o ano letivo.

Após a contextualização é feita uma descrição e reflexão sobre a prática pedagógica do estágio, dividida de acordo com as competências descritas no Guia de Estágio Pedagógico 2013/2014, que por sua vez se encontram divididas em quatro áreas de intervenção: (1) Organização e gestão do ensino e da aprendizagem, (2) Investigação e inovação pedagógica, (3) Participação na escola e (4) Relação com a comunidade. É também realizada, em cada área, uma reflexão sobre a contribuição das aprendizagens para o meu futuro profissional, sendo ainda lançadas algumas propostas de atividades a desenvolver num futuro, ou que poderiam ter sido desenvolvidas no estágio pedagógico.

Por último, é realizada uma reflexão final sobre todo o processo inerente ao estágio, destacando o estágio como um processo abrangente e interligado, ao invés de um processo dividido em quatro áreas isoladas. É também realizada uma reflexão sobre a importância do Plano Individual de Formação (PIF) e ainda um resumo das competências desenvolvidas ao longo do processo de estágio.

2. Contextualização

2.1. Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade

O Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade foi constituído há sete anos, por decisão de tutela, e envolve atualmente três escolas pertencentes ao concelho de Almada (freguesias do Pragal e de Almada): ESAA, EB1/JI N.º1 Pragal e EB1/JI Feliciano Oleiro.

Em cada Escola do 1.º ciclo, desenvolvem-se Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) dinamizadas pelas Associações de Pais e Encarregados de Educação, nas áreas de Inglês, Atividade Física e Desportiva e Expressões. No ensino pré-escolar existem também as Atividades de Animação e Apoio à Família, sob a responsabilidade das mesmas entidades promotoras das AEC. Também as Atividades de Tempos Livres (ATL) são asseguradas pelas Associações de Pais e Encarregados de Educação, e funcionam igualmente em cada um dos estabelecimentos de ensino do 1.º ciclo.

Duarte (2009) refere que “agrupar escolas de diferentes ciclos e níveis educativos implica o envolvimento em torno de um projecto, trabalho colaborativo e práticas conjuntas entre docentes, articulando curricularmente os níveis e ciclos que esta nova realidade congrega” (p.38), ou seja, o Agrupamento de escolas exige a existência de uma articulação, tanto vertical como horizontal, entre as mesmas, especialmente no que à gestão do currículo diz respeito. Entende-se por isso crucial a elaboração de documentos estruturantes comuns, reveladores de unidade de execução em prol de objetivos e metas conjuntas, com a criação de percursos sequenciais dentro do Agrupamento (Duarte, 2009).

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho de 2012, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, descreve o Projeto Educativo (PE) como um dos instrumentos do exercício da autonomia, definindo-o como

documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. (Decreto-Lei n.º 75/2008, p.2344)

Neste sentido, o PE, que será abordado mais adiante, adquire uma especial importância na gestão do Agrupamento e da escola.

A existência de um Agrupamento de escola poderá ser benéfica no percurso escolar dos alunos, contribuindo para o sucesso dos mesmos, no sentido em que as dificuldades sentidas na transição entre ciclos de ensino poderão ser suavizadas, tanto pela participação dos docentes nos percursos educativos dos alunos, como por uma maior integração e um maior conhecimento das práticas em cada um dos níveis (Duarte, 2009).

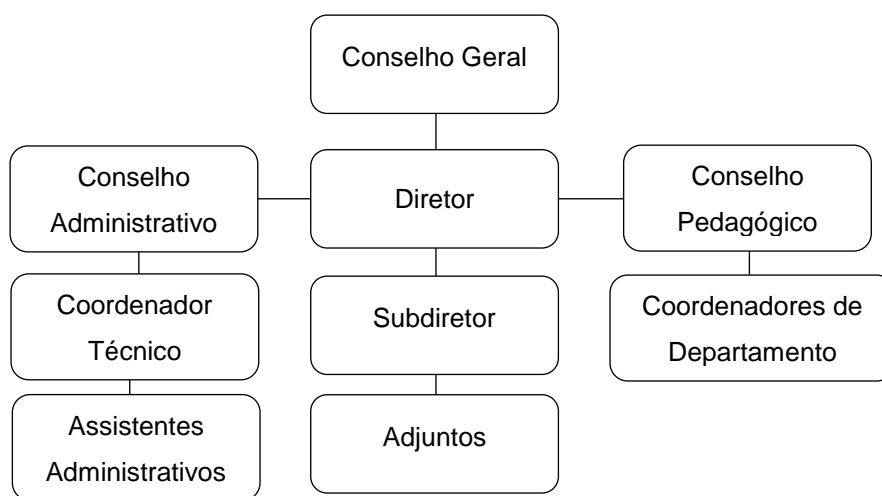
2.2. Escola Secundária com 2º e 3º Ciclos Anselmo de Andrade

As origens da Escola Secundária Anselmo de Andrade encontram-se na Escola Técnica Comercial Anselmo de Andrade, que nasceu em 1971, mas apenas no ano letivo de 1986/87 a escola passou a funcionar nas atuais instalações, na rua Ramiro Ferrão. A escola situa-se atualmente numa área urbanizada, junto do acesso direto à ponte 25 de Abril, recebendo estudantes no Ensino Básico provenientes dos bairros mais antigos da cidade e das novas artérias circundantes das freguesias de Cova da Piedade e Pragal. No Ensino Secundário, a área de residência dos estudantes é bastante mais larga devido às possibilidades de escolha das áreas/cursos existentes na escola.

Quanto à sua constituição, a escola é composta por 6 blocos de salas (numerados de 1 a 6), um refeitório, um bloco com uma sala de apresentações, um Pavilhão gimnodesportivo com Ginásio incluído, 2 espaços com campos de jogos, pátios e jardins. O primeiro bloco é onde se encontram os serviços administrativos da escola, a direção, as salas de professores e dos Diretores de Turma, a biblioteca e a reprografia, não existindo salas de aulas. De destacar a sala de Diretores de Turma, que inclui uma sala de atendimento aos Encarregados de Educação (EE), onde realizei praticamente todo o meu trabalho inerente ao acompanhamento da direção de turma. Esta sala permite aos Diretores de Turma ter acesso a todas as informações dos alunos, tratar de todos os assuntos relacionados com a sua direção de turma e ainda ter um espaço mais reservado e acolhedor para receber os EE. Todos os restantes blocos contêm salas de aula, sendo que o bar dos alunos e a papelaria se encontram no bloco 2.

No que diz respeito à organização escolar, esta encontra-se articulada e definida como se pode verificar na figura 1.

Figura 1 – Organograma da organização escolar da ESAA (2013/2014)



Sendo a ESAA a sede do Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade, cabe-lhe a construção do PE, definindo os princípios, valores, objetivos, metas e estratégias segundo as quais o Agrupamento se deve orientar.

O PE 2013-2016 assenta em quatro valores definidos como fundamentais em consenso no seio da comunidade educativa: a responsabilidade, a cooperação, a autonomia e o empreendedorismo. Responsabilidade porque defende que o aluno deve assumir progressivamente as suas responsabilidades; cooperação pois todos os atores educativos devem procurar interagir entre si, na procura da concretização de projetos pessoais e do agrupamento; autonomia porque o aluno tem que saber fazer escolhas, tem que tomar iniciativas; e empreendedorismo porque o aluno deve aprender a integrar as aprendizagens que faz e assim desenvolver e adquirir competências que o preparem para “criar o futuro”. Assim sendo, e pela ambiciosa missão a que se propõe este PE, é necessário que os atores educativos se empenhem numa constante melhoria da qualidade educativa e pedagógica, pois só assim se conseguirá desenvolver esta formação sólida e integral nos alunos do Agrupamento.

O PE da ESAA define ainda um conjunto de objetivos que deverão servir de orientação para a intervenção pedagógica dos docentes do Agrupamento: (1) promover o sucesso, articular currículos e ciclos de estudo, valorizar o mérito e a excelência; (2) promover um clima favorável ao processo de ensino e de aprendizagem, articulando a ação de todos os agentes educativos; (3) estimular o desenvolvimento de atividades e projetos de âmbito local, nacional e internacional, relacionados com diferentes áreas do saber e com a cidadania; (4) promover a aproximação formativa dos Pais e EE à vida escolar dos seus educandos, de modo a potenciar o sucesso e a reduzir a indisciplina; (5)

melhorar os circuitos de comunicação interna, de forma a facilitar e tornar célere a circulação da informação.

De destacar que a escola disponibiliza apoios nas diversas disciplinas, nos quais os alunos poderão ultrapassar as suas dificuldades e alcançar o sucesso escolar desejado. Cabe ao professor definir quais os alunos que necessitarão de participar nessas aulas de apoio, sendo que a falta dos alunos a essas aulas é motivo de aviso aos EE do sucedido. Ao contrário das restantes disciplinas, não existe (ou pelo menos não existiu durante este ano letivo) apoio à disciplina de EF, sendo essa uma das maiores lacunas que considero existir na ESAA. Verifica-se a existência de muitas carências dos alunos a nível do seu desenvolvimento motor, e a existência destas aulas de apoio em EF, direcionadas para as dificuldades dos alunos participantes, poderiam levar ao sucesso desses mesmos alunos na disciplina, podendo até ser utilizadas como forma “extra” de promoção de estilos de vida saudáveis.

2.3. Departamento de Educação Física e Desporto Escolar

Faziam parte do DEFDE onze professores, dos quais três eram estagiários da FMH. Existia um professor coordenador do Departamento, sendo que todos os professores dividiam a sua ação pelos diferentes ciclos de ensino.

O trabalho realizado no departamento ao longo de todo o ano letivo teve por base os seguintes documentos: os Programas Nacionais de EF (PNEF), os Conteúdos Curriculares de EF, o Protocolo de Avaliação Inicial (PAI), os Critérios de Avaliação, o PE, o Regulamento de EF e o *Roulement*, sendo estes os documentos que orientaram o planeamento e organização do trabalho dos professores. Neste ponto, penso que é importante destacar a inexistência de um Projeto de EF, pois, de acordo como que é definido por Jacinto, Comédias, Mira e Carvalho (2001) nos PNEF, “o Projeto de EF da escola constitui-se como referência fundamental para a orientação e organização do trabalho do conjunto dos professores e de cada um em particular (à escala plurianual e anual)” (Jacinto et al., 2001, p.21). Este documento deverá conter decisões sobre a composição do currículo dos alunos, opções sobre as atividades de enriquecimento curricular (Desporto Escolar (DE) e outras), características gerais da população escolar (escolas de onde provêm, currículos anteriores, entre outras), características dos recursos da escola e ainda possibilidades e limitações dos professores e o seu plano de formação (Jacinto et al., 2001). No entanto, apesar da inexistência deste documento, uma grande parte das informações que deveriam figurar no mesmo encontra-se descrita em documentos separados, sendo que a criação de um Projeto de EF resultaria na

sistematização da informação e, por consequência, na facilitação da compreensão dos objetivos definidos para a disciplina e da justificação dos mesmos.

Fizeram parte do Plano Anual de Atividades (PAA) diversas atividades, destacando-se o Corta-Mato interno, os dias do Andebol, Tag-Raguebi, Basquetebol, Voleibol, Badminton e Futebol. De destacar que existiu a preocupação de realizar atividades para todos os Ciclos de Ensino, sendo o Tag-Raguebi direcionado apenas para o 5º ano, o Andebol e o Badminton para o 6º ano e 3º ciclo, o Basquetebol para o 2º e 3º ciclo, o Voleibol para o 9º ano e Ensino Secundário, e o Futebol para todos os ciclos de ensino. Apesar do sucesso obtido na realização de todas as atividades, penso que se poderia dar uma maior ênfase à participação de todos os alunos da escola, através da criação de uma atividade contínua ao longo de todo o ano letivo, como por exemplo, os “Jogos Olímpicos da Anselmo de Andrade”, onde as turmas seriam vistas como nações, e ganhariam pontos ao longo das várias atividades organizadas. Estas atividades poderiam não ser apenas de caráter físico, podendo assim os alunos menos aptos fisicamente participar e contribuir para o sucesso da sua turma/nação.

Também o NE da FMH enriqueceu o PAA com a realização de atividades referentes à área 2 e 3 do estágio pedagógico. Nesse sentido, foi realizado e apresentado à comunidade escolar o estudo “Clima motivacional e atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física”, referente à área 2 do estágio pedagógico, e a gincana com os utentes da URPICA e alguns alunos do 6º ano, pertencente à área 3 do mesmo.

O DEFDE agendava reuniões para se discutirem assuntos relacionados com avaliações dos alunos e atividades a desenvolver, reunindo de acordo com as orientações do coordenador do Departamento. Foi possível verificar, nas reuniões onde o NE esteve envolvido, que existia uma boa dinâmica no planeamento das atividades propostas pelo DEFDE, sendo que ficava responsável pela organização da atividade o professor do DE da respetiva modalidade, aquando da existência do mesmo. No que diz respeito à organização da atividade, penso que poderia existir uma maior colaboração de todos os professores do DEFDE, sendo que, nas reuniões, além da definição das tarefas que cada um realizará, poderiam ser definidos prazos para as mesmas, no sentido de facilitar a organização do professor responsável pela atividade. Um outro aspeto que poderia ser benéfico considerar para o melhor funcionamento do DEFDE diz respeito à realização de reuniões com maior regularidade, promovendo assim a partilha de dificuldades encontradas, tanto na lecionação das aulas como a nível de material, e uma maior articulação entre os professores, procurando em conjunto, soluções para esses

problemas. Tal como refere Jacinto et al. (2001) nos PNEF, “o trabalho colectivo que o Departamento de EF (DEF) produzir, traduzido nos compromissos que estabelecer dentro do próprio grupo, na escola e na comunidade, são a base do sucesso na aplicação destes programas” (p.19), sendo por isso importante que exista cooperação total entre todos os elementos do DEFDE para atingir ainda mais sucesso na disciplina.

2.3.1. Núcleo de Estágio

O NE da FMH existente na ESAA foi composto por três estagiários. Cada um de nós, além de ficar responsável por uma turma (de 10º, 11º ou 12º ano), acompanhou um núcleo de DE – Andebol, Badminton e Basquetebol. As turmas pelas quais ficamos responsáveis tinham características bastante diferentes entre si, o que nos permitiu observar e experienciar diferentes formas de lecionação e aprendizagem, com elevada diversidade nas estratégias de ensino, nos métodos de controlo da disciplina ou ainda na organização das tarefas de aprendizagem. Um outro aspeto que penso ser relevante na realização do estágio pedagógico em conjunto com um núcleo de trabalho diz respeito aos diferentes hábitos desportivos de cada estagiário que constituem o núcleo, sendo que no nosso núcleo, cada estagiário se encontrava mais ligado a uma modalidade diferente. Este aspeto tornou possível a partilha de experiências e conhecimentos, contribuindo para colmatar algumas dificuldades e para o nosso desenvolvimento profissional.

De destacar ainda a importância do professor orientador da escola, e da sua presença nas aulas, registando os aspetos positivos e aqueles nos quais nos deveríamos focar mais para melhorar a nossa intervenção. No final de cada aula era realizada uma reunião onde era feito um balanço da aula, referindo os seus objetivos, os aspetos positivos e negativos da mesma, primeiro pelo estagiário que a lecionou, e posteriormente pelos colegas e pelo professor orientador da escola. Estas reuniões mostraram-se de extrema importância, pois permitiam-nos refletir individualmente, numa primeira fase e, posteriormente, procurar estratégias em conjunto para colmatar as dificuldades encontradas ao longo da aula, sendo a intervenção do professor orientador da escola importante pela análise mais objetiva e concisa. Por outro lado, a presença e análise realizada pelo professor orientador da faculdade, permitiu que o mesmo conseguisse identificar as melhorias no desenvolvimento das competências dos estagiários e, por outro lado, as competências nas quais a dificuldade persistia, pelo facto de a sua presença ser muito menos assídua que a do professor orientador da escola. No

entanto, foi possível verificar que existia uma partilha de informação entre ambos os professores, pois era notório o consenso entre as intervenções de ambos.

2.3.2. Recursos espaciais e materiais para as aulas de EF

As condições para a lecionação das aulas de EF na ESAA eram bastante aceitáveis, tanto a nível espacial como a nível material. Os espaços destinados à prática de EF eram compostos por um pavilhão gimnodesportivo, um Ginásio direccionado para a prática das matérias Gímnicas, uma sala de Dança e dois espaços exteriores – um com um campo de Andebol/Futebol, quatro pistas de atletismo com cerca de 50 m e uma caixa de saltos, e outro espaço com dois campos de Basquetebol e um campo de Andebol/Futebol. Pode-se considerar que todos os espaços eram polivalentes, pois permitiam a prática de atividades de mais que uma área ou subárea, no entanto, não eram polivalentes da forma como Jacinto et al. (2001) referem nos PNEF, ou seja, “que admitam a possibilidade de se realizarem atividades de aprendizagem de todas as áreas ou subáreas (mesmo que não seja nas situações formais)” (Jacinto et al., 2001, pp.20-21). Um dos aspetos que considero menos positivo nas infraestruturas da escola é o facto de o Pavilhão ter dimensões muito reduzidas, o que, numa situação em que tenha que ser partilhado (quando as condições climatéricas o obrigam), faz com que o espaço de aula seja extremamente reduzido. Por outro lado, este aspeto tornou-se bastante desafiante ao longo do estágio pedagógico, pois obrigou-me a adotar estratégias para que todos os alunos estivessem em atividade, mesmo naquele espaço reduzido.

A rotação das turmas pelos espaços de aula (*roulement*) foi criada no início do ano letivo, sendo neste ano feita a cada três semanas, ou seja, uma turma permanecia sempre três semanas no mesmo espaço de aula. Este sistema de rotações organiza-se de maneira a que cada turma passe por sucessivos conjuntos de aulas nos diversos espaços (“blocos de atividades”), o que faz com que a sequência de abordagem das matérias seja determinada pelo esquema de rotação das turmas pelos espaços de aula, o que vai contra o que seria desejável por Jacinto et al. (2001) nos PNEF, isto é, que a periodização das atividades resultasse da interpretação que o professor faz das características dos seus alunos (das suas possibilidades e prioridades, “ditadas” pela avaliação inicial) (Jacinto et al., 2001). No entanto, a definição da rotação pelos espaços de aula logo no início do ano letivo, e o facto de todos os espaços serem polivalentes, permite ao professor planear as suas aulas para todo o ano letivo logo no início do mesmo, tentando ir ao encontro das necessidades dos alunos de modo a que estes desenvolvam as competências associadas ao sucesso na disciplina de EF. Cabe então

ao professor planejar a forma de distribuição das matérias para que sejam abordadas aquelas onde os alunos sentem mais dificuldades, ou seja, as matérias definidas como prioritárias.

2.4. Caracterização da turma

Na sociedade atual, em que cada vez mais existem personalidades, interesses e estilos de vida diferentes e que se baseiam em crenças e valores também eles diferentes, torna-se importante para o professor de uma turma perceber quais são as características dos seus alunos, assim como de que forma é que estes se relacionam. Este conhecimento permite que o professor atue de forma diferenciada nas situações que ocorrem na aula, ajustando a sua intervenção ao aluno, assim como permite que o professor esteja prevenido para a existência de desentendimentos entre os alunos.

Assim, para realizar esta caracterização da turma, foi utilizado um questionário que procurou abordar assuntos da vida escolar, sendo que os aspetos nos quais foquei mais a minha atenção foram as disciplinas preferidas/com mais dificuldades (se incluía a EF), se era a primeira vez na escola, se já tinham reprovado, se praticava desporto federado, DE ou ainda alguma atividade física fora da escola, qual o desporto favorito e se tinham problemas de saúde, para além dos habituais registos de género e idade.

A turma do 12ºB, pertencente à área de Ciências e Tecnologias, era inicialmente constituída por vinte e quatro alunos, recebendo no 2º período mais uma aluna e ficando então com um total de vinte e cinco alunos. De toda a turma, apenas um aluno reprovou um ano de escolaridade e a turma apresentava uma média de 16,5 valores de classificação final de EF no ano anterior, deixando assim uma boa indicação quanto ao seu desempenho.

No que diz respeito à prática de desporto federado, cinco alunos responderam positivamente. Treze alunos responderam que praticavam DE, sendo que a sua maioria se encontrava no grupo-equipa de Voleibol feminino (oito alunas) e os restantes no grupo-equipa de Badminton (duas alunas e três alunos). Fora da escola, praticavam atividade física oito alunos, sendo que a maioria (seis) são do sexo feminino.

Existiam três alunos com problemas de saúde relevantes para a prática de atividade física – asma, enxaqueca crónica e problemas na rótula – e uma aluna com atestado médico, a recuperar de uma cirurgia à mão esquerda. Ainda de destacar um aluno com uma distrofia no braço direito – não referida nos questionários – que o impedia de realizar a total extensão desse membro, impedindo-o de realizar alguns exercícios, especialmente na ginástica de solo.

A turma apresentou-se, ao longo de todo o ano letivo, com um enorme sentimento de entreaajuda, onde prevaleceu um clima de aula positivo. Além disso, demonstrou ser uma turma respeitadora para com o professor, disciplinada e com uma excelente dinâmica de aula, sendo que a maioria dos alunos demonstrava uma enorme vontade de aprender e participar na aula, procurando estar atentos e em silêncio nos momentos de instrução. Verificou-se que tinha, desde o início do ano letivo, as rotinas de aula bem adquiridas, aspeto que possivelmente está relacionado com o facto de ser uma turma acompanhada pelo professor orientador da escola e os seus estagiários desde o 10º ano. A turma demonstrou poucos problemas de assiduidade, sendo que apenas uma das alunas, que sofria de enxaquecas crónicas, faltava com muita regularidade. O facto de dez alunos terem definido a EF como disciplina preferida pode demonstrar uma maior motivação intrínseca, justificando a assiduidade dos alunos, pois a motivação intrínseca refere-se à prática de uma atividade pelo prazer que lhe está associado, pela prática da atividade em si, pelo desejo de aprender e explorar coisas novas (Calmeiro & Matos, 2004). Já no que diz respeito à pontualidade, foi necessário impor algumas regras, nomeadamente a marcação de falta de atraso a partir dos cinco minutos de tolerância, correspondentes ao tempo que os alunos têm para se equipar, pois nas primeiras duas aulas a maioria dos alunos chegou bastante atrasada. O problema de cumprimento dos horários foi resolvido, sendo que apenas duas alunas continuaram a chegar constantemente atrasadas, sendo por isso penalizadas.

3. Área 1 – Organização e Gestão do ensino e da aprendizagem

A área da Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1) constitui a principal área do estágio pedagógico e contempla três subáreas – Planeamento, Condução e Avaliação. Como poderemos ver nas páginas seguintes, é à volta desta que se desenrolam as principais atividades de estágio, desenvolvidas com os alunos da turma. De seguida, será realizada uma descrição e justificação das atividades realizadas neste âmbito, procurando identificar as dificuldades sentidas ao longo do ano letivo. Será ainda realizada uma reflexão sobre quais as implicações que essas atividades tiveram para o meu futuro profissional e procurarei ainda projetar algumas modificações ou melhorias a realizar, no sentido da melhoria da qualidade do estágio pedagógico.

3.1. Planeamento

Tal como já foi referido, os documentos elaborados pelo DEFDE, o PE e os PNEF foram a base para todo o trabalho desenvolvido durante o ano letivo, trabalho esse que se iniciou logo nas primeiras semanas de Setembro, com as reuniões do DEFDE, onde tive a oportunidade de conhecer os professores da disciplina de EF assim como algumas informações importantes acerca da disciplina e alterações no funcionamento da mesma. Essas informações passaram pelos critérios de avaliação (onde são atribuídas percentagens aos domínios de avaliação – aspeto que será alvo de reflexão posteriormente no ponto referente à avaliação), regulamento interno da disciplina (onde, por exemplo, se colocou a obrigatoriedade de realizar as aulas no ginásio com sapatilhas, por uma questão de higiene), núcleos de DE que seriam criados, e ainda as principais atividades inerentes ao PAA. Na segunda reunião do DEFDE, ficou definido que o PAI seria alterado, pois foi opinião comum que alguns dos exercícios critério propostos no mesmo não se adequavam a alguns objetivos a observar, sendo distribuídas as matérias pelos professores do departamento. As alterações realizadas no PAI serão alvo de reflexão posteriormente, no ponto referente à avaliação.

A primeira etapa de planeamento, tal como qualquer fase inicial de qualquer processo, deverá focar-se na análise das condições disponíveis para a realização de um trabalho ajustado às necessidades desse mesmo processo, ao nível dos recursos espaciais, temporais e materiais. Neste processo específico – processo ensino-aprendizagem – a principal análise deverá centrar-se nas competências iniciais demonstradas pelos alunos, e compara-las com um conjunto de competências padrão definido por Jacinto et al. (2001) nos PNEF.

Segundo Bento (1998), “o planeamento em Educação Física diz respeito, ao aperfeiçoamento das capacidades motoras, à formação de habilidades técnicas, à transmissão de um reportório motor e de conhecimento, à acentuação dos pontos educativos essenciais e ao controlo de resultados” (p.36). Assim, e tal como já foi referido, para conseguir atingir estes objetivos do planeamento é necessário saber o “ponto de partida” dos alunos, ou seja, as suas capacidades motoras, habilidades técnicas, reportório motor e conhecimentos no início do ano letivo, sendo que é aqui onde a Avaliação Inicial (AI) ganha uma especial importância. A AI é considerada como o objeto da primeira etapa de trabalho com a turma, e tem o propósito fundamental de determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas matérias que serão abordadas nesse ano letivo (Rocha, Comédias, Mira & Guimarães, 2010).

No início do ano letivo existe a necessidade de orientar o processo de ensino-aprendizagem, escolhendo e definindo os objetivos que vamos perseguir, ou seja, de saber qual a direção a imprimir ao percurso de desenvolvimento dos alunos, e sem a identificação das dificuldades e possibilidades dos alunos, os alunos não poderão realizar aprendizagens que levem ao seu desenvolvimento (Carvalho, 1994). Além de possibilitar a realização destas necessidades, a AI também “possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares e procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário” (Rocha et al., 2010, p.35).

Assim, a primeira tarefa de planeamento baseou-se na planificação da AI. A revisão inerente às alterações a realizar no PAI, definidas nas reuniões de início do ano letivo, permitiu-me conhecer de uma forma mais profunda o mesmo, sendo que me sentia completamente à vontade com este antes da sua aplicação. Outro aspeto que facilitou o planeamento desta etapa diz respeito ao conhecimento dos recursos espaciais e materiais existentes na escola. A importância do conhecimento destes recursos prende-se com o facto de saber o que temos ao nosso dispor em cada espaço – ou seja, as matérias que podemos abordar – de modo a planear da melhor forma, de acordo com o plano anual de rotações. Considero que foi realizada uma boa caracterização dos espaços a utilizar durante a etapa da AI que, juntamente com o conhecimento do *roulement* definido pelo DEFDE, facilitou bastante a definição das matérias a avaliar em cada espaço. Ao contrário do que está definido para o ano letivo, na etapa da AI as turmas circulam por todos os espaços de aula em 4 semanas, ficando as duas primeiras semanas num espaço e dividindo as outras duas semanas pelos restantes espaços (dois).

Carvalho (1994) define um conjunto de dez objetivos fundamentais da etapa de AI, objetivos esses que servem como justificação para a realização da mesma: (1) Conhecer os alunos em atividade de EF; (2) apresentar o programa de EF desse ano; (3) rever aprendizagens anteriores; (4) criar um bom clima de aula, ensinar ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento; (5) avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias de EF; (6) identificar alunos “críticos” e as matérias prioritárias (a ter em conta na calendarização das atividades); (7) recolher dados para definir prioridades de desenvolvimento para a etapa seguinte; (8) recolher dados para orientar a formação de grupos, podendo estes assumir as características de grupos de nível, caso a heterogeneidade da turma o justifique; (9) identificar aspetos críticos no tratamento de cada matéria (formas de organização,

questões de segurança, formação de grupos, entre outros); (10) recolher dados para, em conjunto com os outros professores do grupo, elaborar o plano do grupo (plurianual), estabelecer metas para cada ano de escolaridade e definir objetivos mínimos (reunião com o nome de “conferência curricular”, de acordo com Rocha et al., 2010). Além destes objetivos, Rosado (2003) refere ainda que a etapa de AI é uma unidade de avaliação diagnóstica e prognóstica dos alunos e que permite definir as bases da diferenciação do ensino e decidir sobre quais os objetivos anuais, prioritários e secundários.

Destes objetivos definidos por Carvalho (1994), apenas o último (10) não foi concretizado, não existindo a conferência curricular para realizar a discussão dos resultados da AI e daí tirarem as suas conclusões acerca do plano do grupo, estabelecimento de metas e definição de objetivos mínimos. Penso que seria importante a realização da conferência curricular após a AI, pois só assim se conseguiria identificar as dificuldades encontradas na aplicação do PAI e se o mesmo se encontra ajustado aos objetivos definidos, podendo existir desde logo as alterações necessárias. Outro aspeto que também penso que seria relevante discutir nesta reunião diz respeito ao ajustamento dos objetivos definidos pelo DEFDE para os diferentes anos de escolaridade, pois através dos resultados obtidos na AI é possível verificar se os mesmos estão adquiridos ou se é necessário realizar um ajustamento destes.

Uma das dificuldades sentidas na fase de planeamento da AI foi a calendarização das aulas, ou seja, perceber de que modo conseguiria, em tão poucas aulas avaliar todos os alunos em todas as matérias. No entanto, através do diálogo e aconselhamento do professor orientador da escola, percebi que os alunos apenas realizavam a “situação 2” se tivessem sucesso na “situação 1”, o que facilitou bastante o processo. Também Carvalho (1994) defende esta forma de organização, referindo que, se um aluno não consegue ter sucesso num exercício critério de nível Introdutório, não necessita de ser observado no exercício critério de nível Elementar, pois o nível para o qual vai trabalhar ao longo do ano letivo é o nível Introdutório. Neste sentido, uma outra dificuldade fez-se sentir, relacionando-se com a elaboração de tarefas para os alunos que não conseguiam concretizar com sucesso a situação 1. Este problema foi resolvido de uma forma até bastante simples, pois a realização de um quadro de progressões para as matérias Gímnicas (primeiras matérias a avaliar), permitiu-me dar de imediato tarefas aos alunos que não conseguiam realizar a situação 1, ficando a treinar os elementos dessa situação. Nos Jogos Desportivos Coletivos, os alunos que não completavam a situação 1 realizavam jogo reduzido, ao invés de jogo formal. Assim, penso que o planeamento da etapa de AI se encontrou ajustado ao respetivo protocolo e a sua aplicação ao contexto

da turma e aos recursos espaciais e temporais disponíveis, pois foram avaliadas todas as matérias que se encontravam no PAI.

A boa dinâmica de aula adquirida pelos alunos permitiu que fossem avaliadas duas ou três matérias por aula, consoante a matéria e o meu conhecimento da mesma. Assim, nas primeiras sete aulas práticas do primeiro período, foi possível recolher informação a vários níveis acerca dos alunos, mais concretamente, da existência de alunos que necessitariam de maior acompanhamento ou de algum tipo de acompanhamento especial ao longo do ano, das matérias em que os alunos se encontravam mais distantes dos objetivos definidos pelo DEFDE e por Jacinto et al. (2001) nos PNEF (matérias prioritárias) e ainda aspetos críticos de organização da turma (melhores formas de trabalho, por exemplo). Isto é, permitiu ter uma ideia do funcionamento da turma enquanto grupo no decorrer da aula e, ainda, do nível inicial dos alunos.

A partir da AI resultou um diagnóstico, que se refere ao nível em que o aluno se encontrava no momento, e um prognóstico, referente ao nível para o qual iria trabalhar. O nível prognosticado resultou da análise de algumas características do aluno, ou seja, da sua capacidade de aprendizagem e disponibilidade para a prática de atividade física, e não apenas do nível demonstrado pelo aluno no momento da avaliação. Os alunos foram então agrupados nos diferentes níveis de especificação definidos por Jacinto et al. (2001) nos PNEF (Introdutório, Elementar e Avançado), podendo ainda encontrar-se no nível “Não introdutório” caso não tivessem adquirido nenhuma das competências do nível Introdutório. Este agrupamento dos alunos pelos níveis de aprendizagem permitiu que se adaptassem corretamente os objetivos às capacidades dos mesmos, não deixando que as tarefas propostas se tornassem demasiado fáceis ou difíceis, levando a uma consequente desmotivação dos alunos. Tal como Rocha et al. (2010) refere, “a formação dos grupos é um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino” (p.39).

A construção do Plano Anual de Turma (PAT) foi realizada ao longo da etapa da AI, sendo definidos os grupos de nível e os objetivos para cada grupo imediatamente após a realização da AI de cada matéria. Este documento teve por base os resultados obtidos na AI, os recursos espaciais, materiais e temporais da ESAA, os objetivos definidos pelo DEFDE para cada área a lecionar e ainda os resultados do questionário realizado aos alunos na primeira aula, mais concretamente, os resultados referentes às matérias preferidas dos mesmos.

Foram então definidas no PAT as matérias prioritárias, assim como os objetivos terminais, sendo estes separados pelas três etapas definidas para o ano letivo (objetivos

intermédios). Os objetivos foram diferenciados para os diferentes grupos de nível definidos na AI, grupos que também foram definidos no PAT, no sentido da diferenciação de ensino. Estes objetivos finais dizem respeito, na sua maioria, aos objetivos definidos pelo DEFDE para o 12º ano, surgindo os objetivos intermédios por decomposição destes objetivos, ou mesmo dizendo respeito a objetivos definidos para anos anteriores, sendo que os objetivos definidos seguem uma lógica de aumento progressivo de dificuldade.

De acordo com Carvalho (1994), o professor, a partir da AI, pode selecionar objetivos de aprendizagem ajustados à turma e aos alunos, calendarizar as atividades ao longo do ano por já ter uma ideia das matérias prioritárias, organizar a atividade dos alunos por já ter identificado os aspetos críticos na abordagem das matérias, e ainda organizar a turma, pois já sabe quais são os alunos mais e menos aptos em cada matéria.

Esta divisão dos objetivos por etapas vai ao encontro do que é definido por Rocha et al. (2010), isto é, “o desenho/esboço do plano de turma deverá considerar a organização geral do ano lectivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem” (p.40). O mesmo autor refere ainda que esta organização por etapas deve considerar o calendário escolar, ou seja, os períodos e interrupções letivas, assim como o plano de rotação, aspetos que foram tidos em conta aquando da definição das etapas, sendo que cada etapa disse respeito a um período letivo.

O PAT deve organizar-se com o principal objetivo da elevação das capacidades motoras, seguindo os princípios metodológicos da inclusividade e da diferenciação dos processos de treino. Esta diferenciação deve ir ao encontro das possibilidades e limitações de cada um, sendo por isso de extrema importância a diferenciação dos objetivos. O critério principal de seleção e operacionalização dos objetivos deverá ser, então, o aperfeiçoamento efetivo dos alunos (Jacinto et al., 2001). A definição das matérias prioritárias vai também neste sentido, procurando o desenvolvimento das capacidades motoras em que os alunos apresentam níveis fracos (Jacinto et al., 2001).

Devido ao *roulement* definido pelo DEFDE, a calendarização realizada foi maioritariamente definida por períodos de “aprendizagem concentrada”, ou seja, períodos onde é predominante uma determinada matéria (Jacinto et al., 2001). Esta forma de organização deve-se ao facto de cada turma permanecer num espaço durante três semanas consecutivas, limitando as possibilidades de matérias a abordar. Nunca foi abordada apenas uma matéria numa rotação, sendo sempre abordadas duas ou mais, no entanto, cada rotação incluía a abordagem mais concentrada de algumas matérias.

Como por exemplo, nas aulas do Pavilhão, era abordado maioritariamente o Voleibol ou o Basquetebol, enquanto as aulas no Exterior incluíam sempre Andebol ou Futebol, sendo que todas as aulas foram politemáticas.

A realização do PAT, tendo como base o ensino por etapas, permite a concretização de um dos princípios fundamentais de Jacinto et al. (2001), o ecletismo. Isto porque permite a existência de aulas politemáticas, ao contrário do ensino por blocos, que resulta em aulas com um estilo massivo, onde não existe diferenciação do tempo de abordagem de uma matéria e onde a abordagem a uma matéria em cada turma de circunscreve ao “bloco” de aulas que lhe foi distribuído (Jacinto et al., 2001), não permitindo ao professor ajustar o tempo destinado a cada matéria às necessidades da turma.

As principais dificuldades sentidas na elaboração do PAT foram a definição do diagnóstico e respetivo prognóstico, a definição da calendarização, ou seja, a forma de distribuição das matérias ao longo de todo o ano letivo, e ainda a diferenciação dos objetivos referentes à área do desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas (área da aptidão física), sendo que considero esta última dificuldade como um dos aspetos menos positivos de todo o estágio pedagógico realizado. Foi possível verificar, ao longo da 2ª etapa (imediatamente após a etapa de AI) que alguns dos diagnósticos realizados se encontravam errados, alguns sobrevalorizados e outros subvalorizados. Penso que este equívoco se relacionou tanto com a minha falta de experiência, como com a falta de critérios para a atribuição de um nível a um aluno. No entanto, esses aspetos foram corrigidos ao longo dessa etapa, sendo aqui fundamental a flexibilidade do planeamento, que permitiu a reformulação desse diagnóstico, e consequentemente, dos objetivos definidos para esses alunos. Apesar disso, penso que as matérias definidas como prioritárias foram definidas corretamente, sendo que foram nessas matérias onde mais alunos demonstraram níveis reduzidos. No que diz respeito às dificuldades sentidas na calendarização, a definição de matérias específicas para cada espaço facilitou-me a realização da mesma, como por exemplo, no espaço exterior, seria abordado o Futebol e o Andebol, juntamente com algumas modalidades do Atletismo, enquanto no Pavilhão seria abordado o Voleibol e o Basquetebol, juntamente com o Badminton. Esta definição também se relaciona com o facto de as dimensões do Pavilhão serem muito reduzidas, o que dificulta a abordagem ao Andebol e Futebol em situações de jogo formal. Por fim, penso que poderia ter feito um melhor planeamento da área da aptidão física, definindo objetivos específicos para cada aluno em cada etapa, de

forma a chegar ao final do ano letivo e conseguir atingir a Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF) nos testes realizados.

Após a realização do PAT, foi construído o plano da 2ª etapa – Aprendizagem e desenvolvimento (sendo que a 1ª etapa disse respeito à AI). A realização deste plano de etapa vai ao encontro do que é referido no Guia de Estágio Pedagógico 2013/2014, ou seja, “o plano de turma deverá dar origem a outras unidades de planeamento mais particulares – os planos de etapa, que facilitem a orientação e regulação do processo ensino aprendizagem” (p.7). Além do plano da 2ª etapa, foi também construído o plano da 3ª (desenvolvimento e consolidação) e 4ª etapa (consolidação), sempre no final da etapa que lhe antecedia. Neste nível de planeamento foram definidos objetivos para o professor, no sentido de orientar a minha intervenção na aula, além dos objetivos definidos para os alunos – objetivos intermédios para os diferentes grupos de nível nas matérias a abordar na etapa. Foram ainda definidas a calendarização específica da etapa, as estratégias de ensino desejadas para a mesma e as formas de avaliação que iriam ocorrer, encontrando-se estes dois últimos aspetos especificados no plano de Unidade de Ensino (UE).

No que diz respeito ao planeamento das etapas, penso, novamente, que poderia ter realizado uma maior diferenciação no que diz respeito aos objetivos definidos para a área da aptidão física, sendo que esta diferenciação foi realizada apenas na 3ª etapa, definindo objetivos diferentes para os alunos que se encontravam dentro ou fora da ZSAF. Este foi um aspeto identificado no primeiro relatório de avaliação intercalar realizado pelos professores orientadores – “Deverá planear com maior nível de diferenciação os objetivos referentes à aptidão física” (Relatório da 1ª avaliação intercalar). Penso que poderia ter distribuído a abordagem das diferentes capacidades físicas pelas diferentes etapas, devendo, por exemplo, abordar inicialmente com maior ênfase a resistência, pelo facto do desenvolvimento de uma resistência base assumir uma enorme importância na aula, ajudando na realização contínua do esforço, na superação e rápida recuperação da fadiga durante e após o treino, respetivamente. Apesar disso, na 3ª etapa já foi dada maior ênfase às capacidades físicas onde os alunos demonstraram maiores dificuldades (flexibilidade e resistência), sendo realizados maioritariamente exercícios direcionados para estas capacidades. No entanto, as restantes capacidades não foram esquecidas.

Para a continuidade de uma unidade pedagógica coerente, objetivo presente no Guia de Estágio Pedagógico 2013/2014, foram ainda realizadas as UE referentes a cada etapa, num total de nove UE. A realização desta forma de planeamento teve como base

os planos existentes nos níveis superiores, ou seja, o PAT e o Plano de Etapa onde estava inserida, mais concretamente, os objetivos definidos nos mesmos. Alguns objetivos foram, naturalmente, alterados de acordo com as avaliações formativas realizadas ao longo das etapas e com as observações do professor orientador da escola, permitindo-me adaptar as tarefas definidas para atingir esses objetivos. Este aspeto vai ao encontro do que é definido por Jacinto et al. (2001) nos PNEF, ou seja, que “a escolha das situações de treino/aprendizagem em cada unidade de ensino, faz-se de acordo como os objectivos definidos para a etapa e com os aspectos considerados críticos na aprendizagem dos alunos” (p.26).

Cada UE foi constituída pelas aulas de uma rotação, ou seja, normalmente seis aulas. Neste documento eram definidos os objetivos específicos de todas as matérias a abordar nesse conjunto de aulas para os diferentes grupos de nível e as situações de aprendizagem que promoveriam o desenvolvimento desses objetivos, a distribuição dos objetivos pelas aulas, os grupos de nível e de trabalho (grupos que não coincidiam totalmente com os grupos de nível definidos pelo facto de o número de alunos não o permitir), as estratégias específicas para essa UE (onde estavam incluídos os estilos de ensino a utilizar) e ainda as datas da avaliação formativa (AF). Este último ponto referente à AF apenas foi incluído a partir da sétima UE, sendo que até à mesma este planeamento não era realizado.

Na 2ª etapa, foram utilizados grupos homogéneos durante todas as aulas, por me facilitar a definição das situações de aprendizagem e a clarificação dos objetivos definidos para as mesmas junto dos alunos, no entanto, na 3ª etapa foram utilizados grupos heterogéneos, com o objetivo de utilizar os alunos dos níveis superiores como agentes de ensino e ajudarem os alunos dos níveis inferiores nas suas dificuldades. Este aspeto foi possível realizar pelo espírito de entreajuda que existia na turma, onde os alunos procuravam ajudar os colegas com maiores dificuldades. No entanto, esta forma de organização fez com que tivesse que planear de uma forma diferente, em que nas tarefas individuais tive que definir variantes de facilidade e dificuldade para poder dar um maior desafio aos alunos dos níveis superiores, e nas tarefas em grupo tive que diferenciar claramente os objetivos para os alunos dos diferentes níveis. Por outro lado, com a utilização de grupos homogéneos apenas definia tarefas ajustadas a cada grupo, com objetivos específicos para o mesmo. Iniciei a 4ª etapa com a utilização de grupos heterogéneos e finalizei-a com grupos homogéneos, permitindo aos alunos dos níveis mais avançados preocuparem-se apenas com os seus objetivos e não tanto com os colegas. Esta estratégia de definição de grupos de trabalho (alterando os mesmos ao fim

de algum tempo) vai ao encontro do que é definido por Jacinto et al. (2001) nos PNEF, ou seja, que a fixação dos grupos não deve ser realizada por períodos de tempo muito alargados, sendo que os diferentes modos de agrupamento devem ser considerados em períodos limitados do plano de turma, como por exemplo, uma etapa de formação.

Apesar da existência de um plano de UE, e por sugestão do professor orientador da escola, foram realizados planos para todas as aulas, razão pela qual não foram incluídos os planos de aula no plano de UE. Estes planos incluíam os objetivos operacionais diferenciados para os grupos de alunos, e ainda, para cada tarefa da aula, as estratégias e formas de organização dos alunos, os aspetos críticos e o seu esquema gráfico, tornando-se uma objeto bastante útil. Este planeamento incluía ainda os grupos de trabalho para a aula.

No final de cada UE e de cada Etapa foi realizado um balanço onde incidi com maior ênfase na relação objetivos definidos/objetivos concretizados. Na rotação de espaços definida pelo DEFDE, este balanço revelou-se bastante importante para garantir uma lógica de progressão ao longo de todo o ano, isto porque os alunos só voltavam ao mesmo espaço no período seguinte, o que, sem estes balanços, tornaria bastante difícil seguir um processo lógico e coerente. As UE foram apenas realizadas após a realização deste balanço. Sem este balanço poderia ter caído no erro de seguir os objetivos definidos no início do ano letivo, quando ainda não tinham atingido os objetivos anteriores, aspeto que aconteceu a alguns alunos em algumas matérias, pelo que não seria possível manter a coerência entre as diferentes etapas, pois estariam a ser definidos objetivos desajustados aos alunos.

Neste nível de planeamento, foi identificada a dificuldade de encontrar progressões pedagógicas adaptadas aos objetivos definidos, sendo esse aspeto referido no relatório da 1ª avaliação intercalar: “Apesar de estar a realizar um bom trabalho, nesta área o estagiário deverá investir mais no planeamento das progressões pedagógicas, que permitam potenciar a evolução dos alunos” (Relatório da 1ª avaliação intercalar). Este aspeto ficou resolvido pois já não se encontrou referido no Relatório da 2ª avaliação intercalar.

Procurei que todas estas formas de planeamento tivessem interligadas entre si, formando um estrutura lógica e coerente, em que todas as tarefas e objetivos definidos fossem ao encontro do objetivo final definido no PAT. As ferramentas que permitiram uma maior coerência neste processo foram a autoscopia, pois possibilitou-me refletir sobre cada aula e cada estratégia utilizada, e a AF, onde era verificado se os objetivos definidos estavam ou não a ser concretizados.

No que diz respeito às tarefas de planeamento, penso que foram um contributo muito importante para a minha formação enquanto professor, pois através destas consegui entender a importância que a AI tem ao nível do planeamento. Sem a realização desta, seria impossível perceber quais as reais capacidades dos alunos, criar os grupos de nível existentes, definir objetivos ajustados a cada grupo de nível, perceber quais as matérias que funcionam melhor aquando de uma aula politemática nesta turma, ou ainda perceber quais os alunos que precisariam de maior acompanhamento. Assim, a AI pode ser considerada como a base de todo o processo de planeamento. Destaco ainda a importância que a AF tem na manutenção da coerência entre os diversos níveis de planeamento, pois sem a realização desta poderemos planear objetivos e situações de aprendizagem desajustados aos alunos. Nas minhas próximas experiências com o planeamento em EF, deverei investir um pouco mais no planeamento da aptidão física, especialmente no que diz respeito à diferenciação dos objetivos e tarefas propostas, e também no planeamento da AF, onde deverei definir com maior rigor as datas e tarefas inerentes à mesma assim como os instrumentos a utilizar.

De acordo com Teixeira e Onofre (2009), as principais dificuldades sentidas pelos estagiários no ensino se encontram principalmente ao nível do planeamento (78%). Os mesmos autores demonstraram que poderão ser várias as causas apontadas, sendo as principais apontadas pelos estagiários a experiência profissional, as condições do processo de ensino aprendizagem, os conhecimentos, a atitude pessoal e a formação inicial, no entanto, pelo contrário, penso que esta não foi uma das minhas maiores dificuldades.

3.2. Avaliação

Avaliar pode ser considerado como o processo de procurar e interpretar evidências que possam ser usadas tanto por alunos como professores, de forma a identificar onde os alunos estão na sua aprendizagem, onde necessitam ir e qual a melhor forma de lá chegar (Assessment Reform Group, 2002).

Poderá ter como função orientar, regular ou certificar (Cardinet, 1986, citado por Araújo, 2007), sendo que a primeira função está associada à AI, a segunda à AF e a terceira à avaliação sumativa (AS). Assim, a avaliação é vista como suporte para as decisões de planeamento (orientar – AI), como forma de ajustar o processo ensino-aprendizagem e melhorar as aprendizagens (regular – AF), e como forma de verificar o grau de consecução dos objetivos (certificar – AS). De facto, foi possível experienciar

todas estas funções de avaliação, considerando todas elas importantes, mas dando especial destaque à AF, curiosamente, aquela onde demonstrei maiores dificuldades.

A primeira tarefa de avaliação realizada disse respeito à AI. Tal como já foi referido, esta avaliação foi a base de todo o planeamento realizado, no sentido em que foi através dos dados recolhidos sobre os alunos que foram definidos objetivos, grupos de nível e matérias prioritárias. Para a definição destes três aspetos foi determinante a realização do diagnóstico dos alunos nas diferentes matérias abordadas na escola. A realização de um diagnóstico correto torna-se essencial, pois um erro neste poderá levar à definição de objetivos errados, resultando posteriormente em uma de duas situações: subvalorizar os alunos e criar situações de aprendizagem pouco desafiantes para os alunos por se encontrarem abaixo das suas capacidades, levando os alunos ao desinteresse, ou, pelo contrário, sobrevalorizar os alunos e criar situações de aprendizagem com um grau de dificuldade demasiado elevado para as capacidades dos alunos, levando a que os alunos fiquem frustrados e pouco interventivos nas tarefas por terem uma taxa de sucesso demasiado reduzida. Além disso, um diagnóstico errado poderá também levar a que as matérias definidas como prioritárias para a turma não o sejam, levando o planeamento a pecar por excluir matérias em que os alunos precisem de mais tempo de prática do que as que estão definidas.

O PAI da ESAA foi revisto por mim e pelos meus colegas do NE e foram ajustados os níveis definidos no mesmo. Esta revisão foi necessária pelo facto de termos verificado que era atribuído o nível Introdutório aos alunos que não realizassem nenhum dos critérios definidos no PAI, sendo esse aspeto alterado por nós, passando então a incluir esses alunos no nível Não Introdutório. Apesar disso, outros aspetos ficaram por resolver, nomeadamente no que diz respeito à criação de situações critério diferenciadas, de acordo com os objetivos que se pretendem observar. Essa diferenciação foi realizada em apenas algumas matérias, no sentido de criar situações que permitam observar os critérios e objetivos definidos, normalmente, critérios e objetivos definidos para níveis de especificação mais elevados. Também a definição de critérios ou de instrumentos para a avaliação da área dos conhecimentos ficou por realizar, assim como a avaliação da aptidão física, que não se encontra especificada no PAI.

Penso que consegui ter sucesso na realização da AI, pois consegui realizar os registos de todos os alunos nas matérias normalmente abordadas na escola, num período de tempo curto e que me permitiu iniciar o plano da 2ª etapa rapidamente. No entanto, senti alguma dificuldade no que diz respeito à realização do prognóstico dos alunos. Penso que este aspeto se resolverá com a experiência adquirida ao longo da

minha carreira profissional, onde ao longo do tempo serei capaz de identificar os diferentes perfis de alunos e qual a margem de progressão dos mesmos.

Uma outra dificuldade sentida relacionou-se com o acompanhamento das atividades dos alunos enquanto realizava o registo das execuções dos alunos. De facto, a minha atenção esteve maioritariamente orientada para as observações dos alunos, de modo a conseguir ter os registos de todos, esquecendo-me um pouco de que me encontrava a lecionar uma aula. De acordo com Carvalho (1994), uma das características das aulas desta etapa passa por serem “aulas ‘normais’, onde o ensino e aprendizagem têm lugar, em que o professor, ao mesmo tempo que acompanha a atividade dos alunos, recolhe os dados para a avaliação inicial” (p.40). Apesar desta dificuldade, tentei atribuir tarefas aos alunos que não conseguiam realizar com sucesso as primeiras situações de observação, por exemplo, na Ginástica de solo, atribuindo tarefas no sentido de continuarem a treinar os elementos da situação onde não tiveram sucesso. De facto, a minha capacidade de juntar a observação ao acompanhamento aumentou ao longo do ano letivo, sendo que considero que consegui, na última etapa, realizar um bom acompanhamento das tarefas dos alunos à medida que realizava o registo das mesmas.

A importância da AF prende-se com o simples facto de, tal como demonstram os resultados da investigação no campo das ciências cognitivas, “os processos de aprendizagem não são lineares, antes se desenvolvem em múltiplas direcções e a ritmos que não obedecem propriamente a padrões regulares” (Fernandes, 2004, p. 7), e sem a realização de uma AF regular, não conseguimos perceber se o aluno está ou não a aprender realmente.

Quanto à AF, esta foi realizada ao longo de todo o ano, no entanto, com um aumento significativo de qualidade com o avançar do ano letivo, no que diz respeito à sua coerência, consistência e planeamento. Ou seja, na primeira etapa de formação, a AF foi realizada maioritariamente através das autoscópias, sem partilha das informações obtidas, sendo apenas realizado um balanço no final das aulas como forma de partilhar as minhas observações, observações estas realizadas de forma anedótica. Apenas na terceira UE criei e utilizei grelhas de observação ao longo das aulas, sendo essas grelhas de observação compostas pelos objetivos definidos para os alunos naquela UE/etapa. A criação deste instrumento surgiu tanto por conselho dos professores orientadores, como pela necessidade que senti de avaliar os alunos não só no momento formal de avaliação, mas também ao longo da UE, sendo que assim poderia verificar de uma forma mais consistente se os conteúdos estavam a ser realmente aprendidos ou não. De facto, Carvalho (1994) refere que “a qualidade do ensino da EF é tanto melhor quanto mais as

decisões pedagógicas forem devidamente fundamentadas e suportadas em informações provenientes do percurso de aprendizagem/desenvolvimento dos alunos” (p. 44). O preenchimento destas grelhas de observação facilitou-me também no processo formal da AF por recolher a maioria da informação ao longo do período. Além disso, permitir-me-ia ter dado informações mais consistentes no balanço final da aula.

Na segunda etapa de formação, as grelhas de observação foram utilizadas de uma forma mais contínua, acompanhando-me em todas as aulas, sendo estas preenchidas durante as aulas ou no momento posterior às mesmas. Com estas grelhas consegui dar informação aos alunos de uma forma mais direcionada, individualizada e concisa, tanto no início/fim das UE ou das aulas, como ao longo da realização das tarefas. Já o planeamento desta forma de avaliação não foi realizado de uma forma tão consistente ao longo desta etapa, sendo que apenas na sétima UE (última desta etapa) realizei o seu planeamento no que diz respeito à realização formal da mesma, sendo pertinente planear os momentos em que as informações serão transmitidas, aspeto que não foi realizado nesta etapa.

Finalmente, na terceira etapa de formação, foram planeadas as datas referentes à AF, especialmente no que diz respeito à transmissão das observações realizadas. Inicialmente, as grelhas de avaliação eram aplicadas desde a primeira aula, no entanto, apercebi-me que não teria lógica pois se existe a transmissão/aprendizagem de uma nova habilidade, esta, muito provavelmente, não será adquirida logo na primeira aula. Assim, a utilização das grelhas passou a ser feita sensivelmente a meio de cada UE (após 2 ou 3 aulas), sendo que se fosse necessário alterar objetivos ou tarefas definidas, ainda conseguia realizar essa alteração até ao final da mesma, garantindo que os alunos tinham tarefas desafiantes, interessantes e adequadas aos objetivos definidos para os mesmos. Foi ainda realizado, no início desta etapa de formação, uma tabela com as principais dificuldades e objetivos definidos para os alunos, sendo esta partilhada com os mesmos, no sentido de estes se focarem nesses objetivos. Foram também utilizados alunos como agentes de ensino (os alunos que não realizavam a aula), que ficavam responsáveis pelo preenchimento das grelhas e pela comunicação com os alunos acerca dessas observações. De acordo com Rosado e Silva (1999), deve-se informar o aluno sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como do estado do cumprimento dos objetivos estabelecidos. Também Fernandes (2004) destaca a importância da partilha e da autorregulação do processo de aprendizagem dos alunos, referindo que os alunos obtêm aprendizagens significativas quando estas são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e autorreguladas. Penso que esta foi a minha maior

lacuna ao longo do ano letivo, pois não promovi a participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem, à exceção da última etapa, sendo este um dos principais aspetos no qual me devo concentrar futuramente.

Segundo Carvalho (1994), existem três etapas para a AF: a recolha de informação relativas a dificuldades e/ou progressos dos alunos; a interpretação dessas informações, diagnosticando os fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem dos alunos; e a adaptação das atividades de acordo com a interpretação das informações recolhidas. Penso que estas etapas foram-se desenvolvendo na realização da minha AF, com o avanço das etapas de formação, sendo que consegui terminar o estágio pedagógico a realizar as três.

Uma dificuldade que senti na aplicação da AF foi realiza-la em todas as matérias, sendo que em muitas ocasiões, as tabelas eram preenchidas imediatamente após as aulas, de modo a não perder por completo a imagem visual que tinha do aluno naquela aula. A AF também facilitou a instrução dos objetivos aos alunos, pois com a utilização de grupos de trabalho heterogéneos, sem a AF seria muito difícil saber concretamente o que cada aluno tinham que melhorar naquela matéria. Assim, com o auxílio das grelhas de observação, conseguia dizer claramente a um aluno que ele tinha que melhorar num aspeto ou noutro.

No que diz respeito aos critérios de avaliação da ESAA, para o Ensino Secundário são atribuídas ponderações às diversas áreas a avaliar, tendo sido atribuído 65% para a área das Atividades Físicas e Desportivas, 20% para a área da aptidão física, 10% para a área dos conhecimentos e ainda 5% para as atitudes e valores. Esta forma de avaliação vai, em toda a sua aplicação, contra o que é aconselhado por Jacinto et al. (2001), ou seja,

Os programas não desenham um fraccionamento de domínios/áreas de personalidade, dividindo as metas gerais e específicas da educação física como, por exemplo, na tríade domínios cognitivo, psicomotor e sócio-afectivo. Considera-se que a actividade do aluno e os seus efeitos integram necessariamente esses domínios. Deste modo, as competências adquiridas pelo aluno integram indissociavelmente esses domínios (Jacinto et al., 2001, p.4)

Também Rocha et al. (2010) faz referência à oposição do fracionamento dos domínios: “De acordo com a filosofia destas metas, é completamente contra-indicado, em critérios de classificação, o fraccionamento dos domínios (motor, cognitivo e afectivo) ou a atribuição de percentagens aos domínios de avaliação” (p. 49).

Também a atribuição de uma fração de avaliação às atitudes é visto como incorreta pois os objetivos específicos das matérias presentes nos PNEF já contemplam essas atitudes:

O aluno: 1 - Cooperar com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as acções favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas. 2 - Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respectivos sinais e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários, evitando acções que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo (Jacinto et al., 2001, p.40).

Assim, e de acordo com Jacinto et al. (2001), devem existir apenas três áreas de avaliação, sendo elas as Atividades Físicas e Desportivas, a Aptidão Física e os Conhecimentos, sendo que a sua avaliação não deverá ser fracionada por domínios, muito menos deverão ser incluídas as “atitudes” nesse fracionamento pois assim estaríamos a avaliar este aspeto a dobrar (pois já se encontra incluído nos objetivos específicos das matérias).

Para a realização da AS reuni um conjunto de informações, através da utilização das tabelas de avaliação com as competências a observar, que me permitiram atribuir níveis aos alunos – Introdutório, Elementar ou Avançado, de acordo com o que Jacinto et al. (2001) define nos PNEF e com os objetivos definidos pelo DEFDE. Um aspeto que facilitou bastante este processo foi o facto de as grelhas já estarem previamente preenchidas, através da AF realizada ao longo das UE. Assim, posso referir que o processo de AF facilitou o processo de AS, pois o momento formal de AS apenas serviu para confirmar os registos efetuados ao longo das UE. Tal como definido nos critérios de avaliação do DEFDE, foram atribuídas classificações a estes níveis (A – 5 valores, E – 4 valores, I – 3 valores, NI+ - 2 valores e NI – 1 valor), seguidas da realização da média desses valores, convertida posteriormente para a escala de 0 a 20. Este processo facilitou-me a atribuição de uma classificação aos alunos na área das Atividades Físicas e Desportivas. De destacar que os objetivos definidos pelo DEFDE não se encontram divididos por níveis e, posteriormente, os critérios de avaliação definem as classificações através de níveis. Assim, será necessário criar níveis de especificação para os objetivos definidos, para depois ser possível realizar a atribuição de uma classificação de acordo com os objetivos definidos pelo DEFDE. Os níveis atribuídos por mim aos alunos tiveram por base maioritariamente os objetivos definidos por Jacinto et al. (2001) nos PNEF e não os objetivos definidos pelo DEFDE.

No que diz respeito à área dos conhecimentos, foram construídas fichas de trabalho com informações referentes aos trabalhos de grupo propostos para a avaliação dos conhecimentos no 1º e 2º períodos. Foram definidos critérios para a avaliação desses trabalhos e da correção desses trabalhos resultaram as classificações referentes à área dos Conhecimentos. No 3º período foi aplicado um teste.

Quanto à avaliação da aptidão física, tal como referem os critérios de avaliação definidos pelo DEFDE, foi atribuído um valor à quantidade de testes em que os alunos se encontram dentro da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF): 0 – nenhum resultado na ZSAF; 1 – 1 resultado na ZSAF; 2 – 2 resultados na ZSAF; e assim sucessivamente até ao valor máximo (5). Esse valor foi posteriormente convertido e dessa conversão saiu a classificação da área da Aptidão Física. Considero esta conversão dos valores definidos para a área da aptidão física muito redutora, pois a passagem da escala de 1 a 5 para a escala de 0 a 20 implica que um aluno, de acordo com os critérios definidos pelo DEFDE, só possa ter 0, 4, 8, 12, 16 ou 20, limitando e tornando injusto este processo. Poderiam ser criados intervalos em que um aluno que tivesse, por exemplo, 4 testes na ZSAF poderia aumentar ou diminuir a sua classificação de acordo com os resultados obtidos, i.e., caso tivesse algum resultado acima da ZSAF, esse valor subia podendo chegar até perto da classificação obtida com 5 testes na ZSAF. Outra estratégia poderia ser criar intervalos de classificação dentro da ZSAF, ou seja, os alunos que estão dentro dessa zona poderiam ter mais ou menos classificação de acordo com os seus resultados. Assim, a ZSAF serviria como controlo da aptidão física dos alunos e os intervalos de classificação como forma de motivar os alunos a desenvolverem a sua aptidão física e de premiar os alunos com melhores resultados. No entanto, após a realização da avaliação desta área, penso que a forma de avaliação da bateria de testes do Fitnessgram é um pouco redutora, pois apenas classifica o aluno em duas dimensões: dentro ou fora da ZSAF. Assim sendo, e indo ao acordo da opinião do professor orientador da escola, para a classificação desta área poderiam ser utilizadas provas físicas que incluíam as diferentes capacidades físicas dos alunos, ou seja, provas de velocidade (60 metros, por exemplo), de força dos membros inferiores (impulsão horizontal) e dos membros superiores (lançamento de um peso ou bola medicinal), teste de cooper ou milha, contabilizando o tempo, para a resistência, pois facilitaria a atribuição de uma classificação de 0 a 20 valores. Esta seria uma forma prática e justa de realização da classificação da área da aptidão física pois os alunos seriam avaliados de acordo com as suas reais capacidades e não apenas pelo facto de se encontrarem dentro ou fora dos valores definidos pela ZSAF. No entanto, não foi aplicada devido à falta de bases para a

atribuição de uma classificação aos diferentes resultados, sendo que este trabalho poderá ser realizado ao longo dos próximos anos na ESAA, até à aquisição de um referencial de classificação da escola, para os diferentes anos de escolaridade e géneros. Assim, apesar de considerar que a bateria de testes do *Fitnessgram* seja um excelente instrumento de avaliação da aptidão física dos alunos, informando o aluno sobre o seu estado de saúde e motivando-o para a iniciação de um programa de desenvolvimento da aptidão física, não me parece pertinente utilizá-la enquanto instrumento de classificação.

A realização das diferentes formas de avaliação permitiu-me entender a importância das mesmas no processo ensino-aprendizagem, assim como perceber que a realização da mesma não é um processo simples. Esta poderá ainda ser vista como um processo de controlo com o objetivo de garantir a qualidade do ensino. Consegui identificar também a sua ligação com o planeamento, identificando-a como base para o mesmo (AI), como forma de o regular e ajustar às aprendizagens/desenvolvimentos dos alunos (AF) e ainda como forma de confirmar que aprendizagens ficaram consolidadas pelos alunos (AS). Futuramente deverei insistir ainda mais na AF, especialmente no que diz respeito à transmissão das observação e à inclusão dos alunos no seu processo de aprendizagens, promovendo a sua participação ativa no mesmo. Por fim, penso que o DEFDE poderia ajustar os seus critérios de avaliação, no sentido de irem ao encontro do que é definido por Jacinto et al. (2001) nos PNEF.

3.3. Condução de ensino

O sucesso do ensino depende da congruência conseguida entre as intenções de aprendizagem (objetivos pedagógicos) e as ações dos alunos (aprendizagem) e do professor (ensino) que venham a desenvolver-se. Ou seja, o que os alunos aprendem na aula depende do que aí fazem, e o que fazem depende do que o professor faz e diz. Para assegurar que as ações do professor e dos alunos sejam coerentes com as intenções que se perseguem, é necessário decidir em relação à organização que a turma deverá ter, às situações de aprendizagem a organizar, ao modo de apresentação das situações de aprendizagem, ao modo de acompanhamento da prática, entre outras.

Muitas vezes inadequadamente entendido como estratégia de ensino, o “estilo de ensino” deverá ser definido como o modo particular como cada professor interpreta e concretiza o ensino (Rosado, 2003). O espectro de estilos de ensino tem como proposição fundamental que o ensino é guiado por um único processo unificador: a tomada de decisão, ou seja, cada ato de ensino deliberado é consequência de uma

decisão anterior, sendo esta tomada de decisão o comportamento central que lidera todos os comportamentos que se seguem (Mosston & Ashworth, 2008).

Os estilos de ensino utilizados ao longo do ano letivo passaram pelo comando, tarefa, autoavaliação, inclusivo, descoberta guiada e divergente, sendo que considero que consegui diversificar de uma forma aceitável, as estruturas organizativas da aula (dificuldade apontada nos relatórios da 1ª e 2ª avaliação intercalar). O estilo de ensino comando foi utilizado exclusivamente durante o aquecimento, no ensino das danças e no retorno à calma. O estilo de ensino tarefa foi, talvez, dos mais utilizados, sendo que o facto de ser um dos estilos de ensino em que as tarefas dos alunos estão mais fechadas e controladas fez com que fosse utilizado logo desde a fase inicial do estágio. Na terceira etapa já foram utilizados os estilos de ensino autoavaliação, principalmente nas aulas realizadas no Ginásio, e inclusivo, sendo este utilizado mais na abordagem aos aspetos técnicos dos Jogos Desportivos Coletivos. Já na quarta etapa, foram experimentados os estilos de ensino descoberta guiada e divergente, sendo utilizados maioritariamente na abordagem aos aspetos táticos dos Jogos Desportivos Coletivos. Ou seja, a utilização dos estilos de ensino foi no sentido de atribuir aos alunos uma maior autonomia no controlo das suas aprendizagens.

O estilo de ensino autoavaliação foi um estilo de ensino que não teve muito sucesso nas primeiras aulas, pois os alunos não davam muita importância ao preenchimento das fichas entregues, mas com o meu alerta para a importância da mesma, a atitude destes mudou, notando-se esta mudança mais na Ginástica de solo que nos aparelhos. O estilo de ensino inclusivo mostrou-se bastante útil especialmente na terceira etapa, onde foram utilizados grupos heterogéneos, pois permitiu que um aluno de um nível superior não ficasse desmotivado pelo facto de a tarefa não ser desafiante para ele. Por outro lado, obrigou-me a procurar ter sempre variantes de dificuldade para alguns exercícios, onde eu iria utilizar este estilo de ensino. Quanto à utilização dos estilos de ensino descoberta guiada e divergente, foi interessante ver os alunos debaterem ao longo do jogo formal as questões colocadas por mim no início da aula ou da tarefa. De salientar ainda que senti ser necessário ter um bom conhecimento do conteúdo pedagógico para conseguir levar os alunos para “onde queremos” através do questionamento, especialmente aquando da abordagem a questões táticas, no entanto, penso que consegui intervir de uma forma coerente e incisiva de forma a levar os alunos a chegarem à solução correta.

Apesar de definidas todas as estratégias para a aquisição de uma boa dinâmica de aula e das rotinas de trabalho, foi possível verificar que estas rotinas se encontravam

já muito bem consolidadas pelos alunos, logo desde a primeira etapa – A1. Obviamente que foi necessário relembrar alguns aspetos, como alguns aspetos de segurança, no entanto, esses aspetos foram resolvidos após duas ou três aulas, sendo relembrados sempre no início da aula. Um aspeto que gostaria de referir foi o facto de os alunos não trazerem o hábito de chegar a horas à aula, sendo que foi necessário criar uma estratégia de marcação de falta de atraso a partir dos cinco minutos de aula, tempo definido para os alunos se equiparem. Esta estratégia foi posta em prática na primeira etapa e foi bastante eficaz, sendo que o número de alunos a chegar atrasado diminui bastante. Apesar de adquiridas estas rotinas e tarefas de organização, não deixaram de ser lembradas ao longo de todo o ano letivo, sempre que achei pertinente. Em termos organizativos, a principal dificuldade sentida inicialmente foi a gestão do tempo de aula, onde nem sempre cumpria com o plano de aula definido ou não atribuía o mesmo tempo de prática aos diferentes grupos, no entanto, esta dificuldade foi sendo ultrapassada com a experiência ganha ao longo das aulas. Nas primeiras aulas, também a minha circulação pelo espaço de aula era um pouco incorreta, encontrando-me de costas para alguns alunos, mas mais uma vez, esta dificuldade foi ultrapassada, circulando maioritariamente por fora dos exercícios definidos.

A turma tinha a particularidade de ter uma aluna com atestado médico, que nunca fez aula prática. Para esta aluna, e para os alunos que não faziam aula por qualquer motivo, foram sempre definidas tarefas, como por exemplo, o controlo da estação de desenvolvimento da aptidão física, a realização de fichas de trabalho com as matérias abordadas na aula, a realização de um relatório da aula, onde destacaria os alunos pela positiva e negativa, assim como verificava as maiores dificuldades dos alunos, ou ainda o preenchimento de fichas de observação das matérias abordadas na aula, onde observavam e avaliavam os colegas através dos critérios mencionados nas mesmas.

O início de uma sessão envolve, desejavelmente, diversas fases, sendo elas a apresentação dos objetivos da sessão; a relação com sessões anteriores ou seguintes, contextualizando a lição e permitindo perceber a razão dos esforços empreendidos; a apresentação dos conteúdos propriamente ditos, quando é necessário introduzir informação nova ou rever informação básica; a apresentação das condições de realização e das normas organizativas; e, por fim, o controlo da compreensão da informação (Siedentop, 1991).

Um dos aspetos que considero importante para a garantia de uma participação ativa dos alunos na aula diz respeito à realização de uma instrução inicial apropriada, mais concretamente, à transmissão de informação referente às atividades que serão

realizadas na aula, aos objetivos inerentes a essas atividades e ainda às formas de organização existentes nas mesmas. De acordo com Rosado e Mesquita (2009), “a capacidade de comunicar constitui um dos factores determinantes da eficácia pedagógica no contexto de ensino das atividades físicas e desportivas” (p.69), sendo esta capacidade importante na realização da instrução inicial.

Tive o cuidado de transmitir sempre aos alunos essa informação no início da aula, de uma forma verbal, sendo que essa transmissão foi ficando cada vez mais completa à medida que o estágio pedagógico avançava no tempo. As competências motoras novas a abordar na aula foram sempre demonstradas na instrução inicial, sendo esta demonstração acompanhada pela explicação dos aspetos críticos dessa competência motora. De facto, recordamos melhor aquilo que vemos e ouvimos do que apenas aquilo que vemos ou aquilo que ouvimos (Rosado & Mesquita, 2009).

O facto de referir os objetivos pretendidos para a aula na instrução inicial fez com que os alunos tivessem que estar atentos, sendo que o nível de atenção que o aluno apresenta constitui um dos aspetos que os professores devem ter em consideração na otimização da comunicação (Rosado & Mesquita, 2009). Foi por vezes difícil captar a atenção de todos os alunos, sendo que as estratégias utilizadas para tal passaram por reduzir o tom de voz ou interromper a instrução, fazendo com que os alunos que quisessem ouvir avisassem os colegas para estarem atentos.

Uma estratégia utilizada para garantir que os alunos perceberam o que foi dito na instrução, quer relativamente aos critérios de êxito para uma tarefa, quer aos aspetos organizativos ou até aos objetivos da mesma, foi a realização de um pequeno questionamento aos alunos, normalmente aos que verificava que estiveram menos atentos, fazendo inicialmente um questionamento mais generalizado e só depois escolhendo um aluno para responder. A realização do questionamento constitui um dos fatores de otimização dos momentos de instrução no processo ensino-aprendizagem, tornando-se necessário verificar o grau de compreensão da informação transmitida após um período de informação (Rosado & Mesquita, 2009).

No início de cada UE referi explicitamente os objetivos que iríamos abordar em cada matéria, sendo que considero importante que os alunos conheçam os objetivos definidos para si.

Tentei sempre que o tempo de instrução fosse reduzido, escolhendo previamente palavras-chave para utilizar na mesma, constituindo esta estratégia um fator de eficácia na instrução (Rink, 1994, citado por Rosado & Mesquita, 2009, p.99). No entanto, quando realizava a demonstração das situações de aprendizagem propostas para aula ainda na

instrução inicial (de modo a não ter momentos de paragem após o aquecimento), esta alongava-se um pouco. Para a realização das demonstrações, tanto na instrução inicial como após o aquecimento, foram sempre utilizados alunos como agentes de ensino, sendo esta demonstração acompanhada pela instrução da situação de aprendizagem. A união da demonstração com a instrução assume um papel fundamental na EF, “na medida em que possibilita a visualização por parte do praticante do(s) movimento(s) a efectuar” (Darden, 1997), sendo que a integração das condições críticas de realização na instrução tem sido apontada como uma das formas mais eficazes de transmissão de informação, pelo facto de conter informação precisa e correta (McCullagh e Meyer, 1997). Esta estratégia foi utilizada em todas as UE, promovendo assim a atenção dos alunos logo no início da aula. Penso que, com a utilização da demonstração na instrução inicial, mesmo tornando-a um pouco longa, a aula torna-se mais dinâmica pois não existem mais paragens após o aquecimento.

Também o balanço final da aula se torna importante para manter os alunos interessados nestas, sendo que tive também a preocupação de realizar uma pequena análise da aula no final da mesma, onde referia os aspetos positivos primeiro, seguido das maiores dificuldades sentidas na aula, e ainda fazendo uma referência à próxima aula e um pequeno questionamento que me permitia ter uma ideia se os conteúdos ficaram ou não consolidados. De acordo com Rosado e Mesquita (2009), o encerramento da sessão deve ser organizado em torno de duas funções: uma função de revisão/consolidação dos conteúdos lecionados e uma função de motivação prospetiva. Trata-se de “rever o essencial o essencial das aprendizagens da sessão, reformulando aspectos essenciais, fornecendo feedback individual e colectivo sobre as questões de aprendizagem e de trabalho em conjunto, apreciação do trabalho desenvolvido e o enquadramento da sessão nas sessões e aprendizagens seguintes” (pp. 92-93).

“O feedback pedagógico é, aceita-se hoje sem grandes reservas, dos comportamentos de ensino do professor o mais influente na aprendizagem dos alunos” (Quina, Carreiro da Costa & Diniz, 1998, p.735).

No que diz respeito ao feedback pedagógico, foi utilizado ao longo de todo o estágio pedagógico, feedback com os quatro objetivos existentes – avaliativo, descritivo, prescritivo e interrogativo – sendo o primeiro utilizado mais como forma de motivação, dando aos alunos uma informação positiva ou negativa, mas maioritariamente positiva, o segundo utilizado para dar a entender aos alunos a forma como estavam a realizar uma ação, normalmente complementado com o terceiro tipo de feedback aqui enunciado, utilizado para dizer aos alunos como corrigir ou melhorar essas ações, e por fim, o

interrogativo era utilizado como forma de colocar os alunos a autorrefletirem acerca do que estavam a fazer mal e da forma como o podem corrigir. No entanto, a grande parte das situações o feedback tem mais que um objetivo, sendo que inicialmente era seguida a combinação descritivo-prescritivo e, no final do estágio pedagógico, tentava, sempre que possível, colocar os alunos a pensar nas suas ações, utilizando mais a combinação interrogativo-prescritivo, sendo que senti uma maior eficácia do feedback na utilização desta última combinação. Marques da Costa (1991, citado por Januário, Rosado & Mesquita, 2006) constatou que os feedbacks interrogativos e descritivos tinham valores de retenção superiores aos prescritivos, no entanto, Breia e Rosado (2004, citados por Januário et al., 2006) verificaram que os feedbacks com informação prescritiva apresentaram valores médios de retenção de informação mais elevados, ou seja, parece existir alguma inconsistência no que à eficácia dos diferentes objetivos de feedback diz respeito.

Outro aspeto que também é importante ter em conta é a direção do feedback, podendo este ser direcionado para o aluno, para um grupo específico ou para a turma, e torna-se muito importante perceber qual utilizar. Devemos observar concretamente se um comportamento motor incorreto é específico de um aluno, de um grupo ou de toda a turma, e intervir consoante essa observação. Ou seja, se verificar que “os níveis de prática são muito idênticos, se são frequentes erros comuns de execução, os feedbacks podem ser dirigidos a um grupo ou a toda a classe” (Rosado & Mesquita, 2009, p.90). Por outro lado, se um comportamento incorreto é realizado apenas por um aluno, torna-se desnecessário interromper toda a turma. Assim, esta dimensão do feedback altera-se com a capacidade de observação do professor.

Também o fecho do ciclo de feedback assume um papel importante na realização do feedback pedagógico, ou seja, a verificação da alteração do comportamento, pois se um feedback não resultar numa alteração de um comportamento incorreto não pode ser considerado eficaz. Esta ação encontra-se incluída na sequência de comportamentos que o professor deve desenvolver para emitir um feedback pedagógico, definida por Piéron e Delmelle (1982, citados por Rosado & Mesquita, 2009), ocupando o quarto e quinto passo da mesma. Tentei sempre realizar esse fecho de ciclo, sendo que muitas vezes mandava, inclusive, o aluno repetir de imediato a tarefa para verificar se a informação transmitida foi ou não eficaz.

Tentei também variar a forma de feedback utilizada, variando entre o visual, o verbal e o misto, sendo este último o mais utilizado. A forma cinestésica foi pouco utilizada. “As correções devem, sempre que possível, ser complementadas por

demonstrações ou pequenos simulacros de aspectos básicos do movimento, de forma a tornarem-se mais inteligíveis pelos jovens” (Rosado & Mesquita, 2009, p.91).

Quanto às dificuldades sentidas na realização de feedback, inicialmente, não centrava a minha observação no que era realmente importante, ou seja, nos critérios de êxito das tarefas, não sendo incisivo no meu feedback. Esta dificuldade foi identificada no relatório da 2ª avaliação intercalar, sendo referido que “os seus feedbacks poderão ser, ainda, mais específicos e assertivos” (Relatório da 2ª avaliação intercalar). No entanto, penso que na 4ª etapa definida no PAT, já consegui observar o que realmente importa e intervir de uma forma muito mais precisa e concisa, sendo mais específico e ajudando muito mais os alunos através das minhas intervenções. É muito importante, para obter efeitos positivos na aprendizagem, que o conteúdo do feedback possua algumas características, onde se destaca o direcionamento da informação emitida para a especificidade da tarefa e dos conteúdos alvo de aprendizagem, ou seja, ser o mais específico possível (Rosado & Mesquita, 2009). Para concretizar essa especificidade, existe a necessidade de o praticante receber informação precisa sobre o que fez (feedback descritivo), e/ou o que deve fazer para melhorar (feedback prescritivo), bem como ser interrogado acerca da qualidade da sua execução (Rosado & Mesquita, 2009).

Quanto às estratégias utilizadas como medidas de prevenção e remediação dos comportamentos inapropriados dos alunos, passaram pela clara definição do que era pretendido para as tarefas da aula, por uma intervenção constante nas diferentes tarefas da aula e pela manutenção de toda a turma no meu campo de visão, na grande parte do tempo de aula. Sendo a primeira e a terceira mais fáceis de concretizar, foi na segunda estratégia que senti, inicialmente, mais dificuldades, principalmente em garantir a intervenção nas tarefas mais distantes do local onde me encontrava. Esta dificuldade foi sentida inicialmente no ginásio, sendo depois corrigida, e no exterior, pelo facto de ser um espaço muito amplo, onde os grupos de trabalho poderiam estar a alguma distância uns dos outros. No pavilhão essa dificuldade já não foi sentida. Apesar destas dificuldades de intervenção, não foram sentidas dificuldades no controlo da turma, independentemente da distância. Inicialmente procurava, na maioria das vezes, deslocar-me para mais próximo do local onde queria intervir do que intervir à distância. Com o passar do tempo, passei a realizar um controlo à distância mais consistente e contínuo, conseguindo poupar o tempo da deslocação e intervir mais prontamente. Não foram registados comportamentos inapropriados significativos dos alunos, durante todo o ano letivo, sendo este um ponto forte desta turma. Foi possível verificar que era uma turma muito participativa e com uma boa dinâmica de trabalho, cumprindo sempre as regras

definidas, no entanto, penso que a minha intervenção também contribuiu para a continuação ou até melhoria deste aspeto da turma.

O clima existente nas aulas foi sempre marcado por ser bastante positivo, em qualquer um dos espaços e em qualquer uma das matérias abordadas. Penso que um dos aspetos que contribuiu em grande escala para a existência deste clima foi o facto de os alunos sentirem que existia uma igualdade de oportunidades, assim como a preocupação do professor na aprendizagem de todos os alunos, pois desde as primeiras aulas que foi realizada a diferenciação do ensino. Esta diferenciação permitiu que os alunos se focassem nas suas próprias dificuldades, sentindo-se incluídos e valorizados.

Inicialmente, a existência da diferenciação de ensino por grupos de nível, em que as tarefas eram diferenciadas e adequadas às capacidades e necessidades dos alunos, permitiu que o clima de aula fosse positivo, direcionado para a aprendizagem e favorável à mesma, sendo possível observar que os alunos se encontravam motivados e entusiasmados para a prática. Para este aspeto, e constituindo também um feedback dado pelos alunos no balanço realizado no final do 1º período, contribuiu o facto de eu procurar ter uma abordagem cuidada e maioritariamente positiva na correção das ações dos alunos, procurando manter um clima de aula positivo mesmo em situações em que os alunos demonstravam grandes dificuldades. De facto, Potrac, Jones e Cushion (2007) sublinham que o fornecimento de feedbacks positivos sobre os aspetos que estão a ser bem realizados, fortalece não só a execução dessas ações como também cria um clima positivo de aprendizagem.

Ainda relativamente à diferenciação, e por conselho do professor orientador da escola, passei de uma organização de grupos homogéneos para grupos heterogéneos em algumas matérias, mais concretamente, nos Jogos Desportivos Coletivos, no sentido de tentar que os alunos de nível superior ajudassem os alunos de nível inferior, atuando como agentes de ensino, e facilitando, de certo modo, a minha intervenção na aula. Esta mudança da forma de organização dos alunos não afetou o clima de aula, mantendo-se este bastante positivo e, de certo modo, até melhor que na etapa anterior, pois foi possível verificar um aumento da entreajuda dos alunos na aula. O foco das aulas continuou a ser sempre a aprendizagem, e não a competição, desenvolvendo e promovendo assim um clima positivo.

Uma das principais dificuldades na aquisição/manutenção de um clima positivo na aula foi a definição das situações de aprendizagem para a aula, mais concretamente, a diferenciação das mesmas de acordo com o nível dos alunos, sendo que muitas vezes, as tarefas se encontravam abaixo ou acima da capacidade dos alunos (abaixo no caso

dos alunos de nível mais superior e acima no caso dos alunos de nível mais inferior). Esta dificuldade foi sendo ultrapassada, sendo que no final da terceira etapa, as tarefas já se encontravam ajustadas aos alunos, de acordo com feedback dos professores orientadores. Tentei sempre que, à medida que os alunos fossem avançando nas suas aprendizagens, também as situações propostas fossem aumentando de dificuldade, sendo que também o facto de existir um maior desafio nas tarefas propostas aumentou ainda mais o nível de participação dos alunos nas aulas e o clima positivo das mesmas.

Penso que, com o avançar do estágio pedagógico, consegui melhorar a minha gestão dos conteúdos das tarefas de aprendizagem no decorrer da aula, conseguindo garantir um ajustamento às necessidades de aprendizagem reveladas pelos alunos. Para isso, contribuiu o planeamento de progressões pedagógicas realizado nas diferentes UE (especialmente nas UE referentes ao Ginásio). Este maior planeamento resultou da identificação, pelos professores orientadores, da necessidade de “investir mais no planeamento das progressões pedagógicas, que permitam potenciar a evolução dos alunos” (Relatório da 1ª avaliação intercalar). Assim, através destas progressões, consegui realizar o ajustamento das situações de aprendizagem que se encontravam desajustadas, após a identificação das mesmas, aumentando ou diminuindo a complexidade dos exercícios. Tal como Fernandes (2009) refere, ensinar implica a seleção de tarefas que desafiem as capacidades e a inteligência dos alunos.

Um dos aspetos relativos à gestão dos conteúdos das tarefas de aprendizagem, no qual inicialmente demonstrei algumas dificuldades, diz respeito à garantia da dinâmica do exercício, aquando de uma instrução ou transição de grupos. Ou seja, após realizar a instrução/transição de grupos, não garantia que os alunos estavam em prática, partindo para a instrução ou controlo de outra atividade. Na terceira etapa este aspeto foi uma das minhas principais preocupações, e penso que posso considera-la como cumprida com sucesso no final da mesma. Uma das estratégias que passei a utilizar foi realizar a demonstração com os elementos do grupo que iria iniciar a prática naquela tarefa, garantindo assim que eles estavam em prática quando me afastava da tarefa. Outra estratégia que utilizei, mais na quarta etapa definida no PAT, passou por definir tarefas mais simplificadas, de modo a colocar todos os alunos em prática efetiva, e só posteriormente colocar variantes de dificuldade aos diferentes grupos.

Quanto ao acompanhamento das aulas dos colegas, foram acompanhadas, observadas e discutidas praticamente todas as aulas destes, no sentido de melhorar a sua intervenção pedagógica. Foram preenchidas as fichas de observação definidas para o efeito, que contêm as seguintes dimensões: a) Instrução e demonstração, b)

Aquecimento (geral e específico), c) Controlo da disciplina, d) Pertinência das atividades propostas, e) Feedback, f) Utilização de alunos enquanto agentes de ensino, g) Organização geral e h) Encerramento e questionamento. Quanto às aulas do professor orientador da escola, ficou definido que não seriam observadas, e seriam observadas aulas de outros colegas de departamento, justificando-se esta decisão pelo facto de a turma que o professor leciona ser uma turma de ensino profissional. Ainda neste âmbito, foram filmadas três aulas de cada professor estagiário, no sentido de analisá-las de uma forma mais objetiva (utilizando os sistemas de observação definidos no projeto de observação). No que diz respeito à autorreflexão acerca das aulas, foram realizadas para todas as aulas as autoscopias respetivas. Essas autoscopias seguiram sempre as dimensões existentes na ficha de observação, de modo a uniformizar e clarificar a realização e a interpretação das mesmas.

Como apanhado geral das dificuldades sentidas nesta subárea, de referir que as mesmas foram sendo ultrapassadas naturalmente, com a ajuda dos professores orientadores. Assim, as primeiras dificuldades sentidas relacionaram-se com a gestão do tempo de aula e a minha circulação pelo espaço da mesma. Posteriormente, a preocupação passou a ser relacionada com a diversidade das estruturas organizativas da aula, procurando utilizar outros estilos de ensino, e com a definição de progressões pedagógicas que me permitissem ser mais assertivo e específico nos meus feedbacks. Finalmente, a utilização dos estilos de ensino mais divergentes na etapa final do estágio também foram um desafio para mim, pois implicou um aumento do meu conhecimento didático para dar resposta aos problemas colocados na aula. No entanto, considero que esta subárea não me apresentou muitas dificuldades, devido a alguma experiência adquirida ao nível do Treino Desportivo, mais concretamente, na leção de treinos numa escola de futebol onde os aspetos aqui tratados são todos alvos de formação e necessários para o sucesso da mesma.

Considero que as atividades realizadas nesta subárea do estágio foram as de maior importância na minha formação, pois foi nelas que tive o contacto com os alunos, com as situações de aprendizagem e onde tive uma real experiência de ensino, sendo necessário mobilizar todo o meu conhecimento pedagógico para a transmissão de conhecimentos para os alunos. Considero que a minha intervenção nesta subárea foi bastante positiva.

Futuramente deverei continuar a insistir na construção de progressões pedagógicas para a grande maioria das matérias, de forma a poder ter um relatório de situações de aprendizagem que me permita adaptar qualquer situação, aumentando ou

diminuindo a dificuldade. Deverei também ser sempre específico nos objetivos definidos para a aula e para os alunos, aspeto que me permitirá ser incisivo na realização de feedback pedagógico, sendo este aspeto de uma importância extrema pois, de acordo com os resultados obtidos por Quina et al. (1998), os alunos subestimam cerca de 50% da informação que o professor lhes dirige.

3.4. Professor a tempo inteiro

A tarefa de Professor a Tempo Inteiro foi realizada por mim na semana de 24 a 28 de Fevereiro, correspondendo à segunda semana da rotação definida no *roulement* do DEFDE. O horário foi escolhido tendo em conta a minha disponibilidade, sendo composto maioritariamente por aulas de manhã, e conjugando com os horários definidos para a Direção de Turma e Desporto Escolar. Foram escolhidas turmas do ano imediatamente abaixo do que era normalmente dado por mim (12º), incluindo também uma outra turma de 12º, sendo então escolhidas as turmas 12º A, 11º C, 10º D e 8º B. Após estar organizado o meu horário, perguntei aos professores de cada turma quais as matérias que seriam abordadas nesta semana, quais os objetivos inerentes a cada matéria e quais os grupos de nível que utilizavam normalmente nas suas aulas, de modo a poder planear as aulas sabendo já os grupos que teria que utilizar. Além disso, perguntei qual o nível dos diferentes grupos, de modo a não perder uma das duas aulas semanais para realizar uma avaliação inicial. No que diz respeito aos espaços, todos foram utilizados pelas turmas presentes no horário, sendo que o 12º B teve aulas no Pavilhão, o 11º C teve aulas no Exterior, o 10º D e o 8º B teve aulas no Ginásio e, ao contrário das turmas atrás referidas, que tiveram as duas aulas no mesmo espaço, a turma do 12º A teve uma aula em cada espaço, sendo a primeira no Exterior e a segunda no Ginásio. Ou seja, foi preciso uma grande flexibilidade da minha parte para me adaptar a cada espaço, sendo que o facto de não conhecer as turmas dificultou ainda mais esse meu trabalho. Por outro lado, a utilização de um estilo de ensino mais convergente, onde o controlo da turma por parte do professor prevalece, facilitou-me a condução das aulas. No total, entre todas as turmas, foram abordadas diversas matérias, incluindo Dança social (Rumba quadrada), Ginástica de Solo e de Aparelhos (Minitrampolim e Plinto), Atletismo (Salto em altura e Lançamento do peso), Andebol, Basquetebol, Voleibol e Futebol.

Foi notório, após esta experiência, que à medida que a idade avança, a necessidade de controlo da turma diminui, no entanto, este facto não é linear, variando de acordo com as características dos alunos da turma ou mesmo com as suas motivações para a disciplina. Pude assistir a um maior envolvimento das turmas de

Ciências e Tecnologias, comparativamente às turmas de Línguas e Humanidades e de Artes, sendo a turma de Línguas e Humanidades a turma em que se verificou um menor envolvimento nas tarefas propostas. Quanto à turma do 3º ciclo, foi uma turma em que foi necessário ter um controlo mais próximo dos alunos pois qualquer distração serviu para os retirar da tarefa, no entanto, penso que as aulas com esta turma foram conseguidas com sucesso, existindo ainda algumas aprendizagens em apenas duas aulas.

Acima de tudo, esteve presente um clima positivo em todas as aulas, prevalecendo a procura da aprendizagem dos alunos nas matérias abordadas, quer através da utilização de tarefas desafiantes, quer através de uma intervenção precisa e concisa na correção dos erros. A definição de progressões pedagógicas nas diversas matérias abordadas mostrou-se fundamental para conseguir ir ao encontro das necessidades dos alunos, e permitiu que os mesmos estivessem sempre em atividade na aula, e focados nos objetivos da mesma. Senti que existe uma grande necessidade de adaptação, tanto aos espaços utilizados como aos alunos de cada turma, e penso que essa adaptação foi conseguida por mim com sucesso. Tendo em conta que não conhecia os alunos das turmas, considero que consegui identificar rapidamente as necessidades e características dos mesmos, podendo intervir de uma forma mais objetiva e eficaz. Senti também, mais uma vez, que o planeamento tem um papel fundamental no desempenho das funções de docente de EF, onde a sua inexistência incapacita o professor de construir um processo de aprendizagem coerente e consistente, especialmente tendo em conta a quantidade de turmas existentes no horário e de alunos. Pude também experienciar a importância da realização de um estudo de turma, abordado mais à frente, onde são identificadas as principais características da turma. Como exemplo disso, a turma do 11º ano, onde a utilização de grupos homogêneos (a pedido da professora responsável pela mesma) não resultou, porque o grupo dos alunos de nível inferior não se aplicou minimamente na aula, apesar de ter tarefas ajustadas às suas capacidades. Pelo contrário, os alunos do grupo de nível superior participaram ativamente na aula, sendo que a utilização de grupos heterogêneos poderia resultar num melhor empenhamento.

Esta experiência permitiu-me sentir e viver uma semana onde a realidade é totalmente diferente da realidade do estágio pedagógico, e onde o planeamento e a capacidade de adaptação tiveram um papel fundamental. Foi importante ter esta experiência, pois as rotinas na escola demonstraram-se totalmente diferentes das habituais, tanto pelos tempos reduzidos de intervalos, que por vezes nem chegam para o professor ganhar novas forças para a próxima aula, como pela necessidade de

adaptação de uma aula para outra, num espaço de tempo tão reduzido, em que podemos ter de alterar completamente a nossa forma e estratégias de intervenção.

3.5. Intervenção no 1º Ciclo

Na terceira etapa de formação, foi lecionada uma aula a uma turma de 4º ano da escola EB1/JI Feliciano Oleiro. Para tal, o NE deslocou-se à escola com o objetivo de se encontrar com a diretora da mesma, no sentido de agendar uma data para a atividade. A comunicação foi estabelecida, e foram marcadas as datas para as aulas a lecionar por cada estagiário, não existindo um período de planeamento prévio com a professora da classe, ao contrário do que estabelece o Guia de Estágio 2013/2014.

Com a data definida, e com a identificação do espaço e materiais a utilizar, realizei o planeamento para a aula, com cerca de 50 minutos, tal como combinado com a diretora da escola. A aula foi lecionada sem qualquer inconveniente, sendo que a escola apresentava condições materiais e espaciais bastante boas, e os alunos, um comportamento exemplar. Procurei realizar com os alunos atividades de domínio corporal e equilíbrio, através de jogos lúdicos. Realizei ainda exercícios de manipulação da bola, com os alunos organizados em pares, e o jogo pré-desportivo “Bola ao Capitão”. O planeamento e condução da atividade não se apresentaram como dificuldades significativas, pois já tinha lecionado aulas ao 1º ciclo, no entanto, a realidade na qual me costumo deparar é bastante diferente à desta escola, onde encontrei um campo de Andebol inteiro para a turma, material em muito boas condições e em número considerável, e alunos com um comportamento exemplar, o que me facilitou bastante a realização desta atividade.

Penso que esta atividade poderá ter poucas vantagens para o processo de formação do estagiário, sendo que não existe qualquer acompanhamento em tempo real de nenhum orientador. Também o facto de, qualquer aluno que termine a licenciatura em Ciências do Desporto, ter habilitações para lecionar aulas no 1º ciclo, faz com que a maioria dos estagiários já tivesse contacto com esta realidade, não sendo, portanto, uma atividade realmente enriquecedora para o estágio pedagógico. Apesar disso, e para quem nunca lecionou aulas no 1º ciclo, pode servir como forma de conhecer essa realidade e perceber se poderá ou não ser um caminho a seguir, ou até para identificar alguns aspetos importantes da sua forma de condução da aula.

4. Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica

Na área 2, referente à Investigação e Inovação Pedagógica, deverá ser dado ênfase ao desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar, tal como descreve o Guia de Estágio 2013/2014. É pressuposto o desenvolvimento de competências de inovação profissional, sendo que o trabalho desta área poderia desenvolver-se em articulação com a disciplina de Investigação Educacional que decorreu em paralelo com o Estágio, no 3º semestre letivo do mestrado. Assim, para esta área foi realizada uma investigação-ação, baseada na sequência da identificação de um problema na escola, e a sua apresentação à comunidade escolar, sendo todo o processo de elaboração dos mesmos desenvolvido em conjunto pelo NE, mas sem articulação com a disciplina de Investigação Educacional.

A problemática encontrada e definida inicialmente relacionava-se com um problema não apenas da escola, mas de toda a atual política educativa, relacionando-se com a influência que o facto de a classificação final de EF entrar na média final de acesso ao Ensino Superior tem no envolvimento dos alunos na disciplina de EF. Escolhemos este tema porque cada um dos estagiários tinha uma turma de um ano diferente – 10º, 11º e 12º – sendo que era notório que a participação e o envolvimento dos alunos nas aulas eram diferentes, aumentando claramente na turma do 12º ano. Este foi o tema utilizado na disciplina de Investigação Educacional e a aplicação do mesmo na escola passava pela articulação com essa disciplina, no entanto, este tema não se adequava ao objetivo do trabalho pretendido para esta área do estágio pedagógico, uma vez que as implicações que esse estudo poderia ter na escola seriam quase nulas pois trata-se de uma questão normativa do Ministério de Educação. Também após conversa com o professor orientador da faculdade, percebemos que este tema poderia ter algumas limitações logo à partida, que se relacionavam com a diferença de idades que poderia também influenciar o envolvimento dos alunos na disciplina de EF. Isto porque para os alunos do 12º ano, a classificação final de EF ainda entrava na média final de acesso ao Ensino Superior, no entanto, para os alunos do 11º ano não, e para verificar esta relação entre o envolvimento e a classificação da disciplina de EF seriam aplicados questionários a alunos do 12º ano e do 11º ano. Assim, assumimos a sugestão do professor como a expressão da visão experiente e do espírito crítico que lhe permite fazer escolhas em função do que é exequível, e alteramos o tema do nosso trabalho, ficando então com o objetivo de estudar o clima motivacional e as atitudes face à disciplina de EF dos alunos

do Ensino Secundário da ESAA e perceber se estes fatores variam de acordo com o género, ano de escolaridade, curso, prática desportiva e estatuto socioeconómico. A escolha deste tema justifica-se pelo facto de as atitudes dos alunos variarem de ano para ano, assim como a percepção de clima motivacional dos mesmos, e os resultados poderem ter implicações diretas na escola e no DEFDE, nomeadamente nos núcleos de Desporto Escolar existentes, nas atividades organizadas pelo DEFDE, nos conteúdos curriculares definidos pelo DEFDE ou até na abordagem dos professores às aulas de EF dos diferentes anos e cursos, por exemplo. Além disso, através da observação das aulas das diferentes turmas, ficamos com a ideia de que os alunos do curso de artes têm um menor empenhamento nas aulas e uma menor atitude face à disciplina de EF do que os alunos dos cursos de Ciências e Tecnologias e de Línguas e Humanidades, aspeto que também foi corroborado pelos colegas do DEFDE.

Conseguimos, com este tema, ir ao encontro de um dos objetivos do PE, nomeadamente o segundo objetivo, no qual se pretende “promover um clima favorável ao processo de ensino e de aprendizagem, articulando a ação de todos os agentes educativos”, pois os resultados obtidos permitiram aos professores ajustar a sua intervenção de acordo com as variáveis em estudo, de modo a promover um clima de ensino e aprendizagem positivo, favorável ao desenvolvimento de aprendizagens. Numa futura investigação, e com o objetivo de ir ao encontro das necessidades da escola, poderá ser analisado o Relatório de Avaliação Externa, produzido pela Inspeção Geral de Educação, pois nesse documento poderá ser encontrada alguma fragilidade da escola relevante para a realização de uma investigação-ação.

Após o tema estar definido, o NE efetuou a revisão de literatura relacionada com as atitudes dos alunos face à disciplina de EF, o clima motivacional e a motivação dos alunos para a prática de EF, assim como os constructos associados à mesma. A pesquisa de literatura ficou facilitada por dois aspetos: primeiro, pelo facto de ser já uma prática comum na formação inicial realizada na FMH a pesquisa de literatura nas diferentes fontes de informação e bases de dados online, aspeto que considero extremamente importante na minha formação académica por me dar a possibilidade de ser capaz, de uma forma autónoma, de encontrar artigos de referência dos mais diversos temas; e segundo, pelo facto de ser já um tema abordado por nós numa outra disciplina da FMH, através do qual obtivemos uma grande quantidade de literatura para a realização deste trabalho.

Foram então definidos o objetivo geral do estudo, que passava por perceber se o clima motivacional e as atitudes face à disciplina de EF dos alunos do Ensino Secundário

da ESAA variam de acordo com o género, ano de escolaridade, curso, prática desportiva e estatuto socioeconómico, assim como os objetivos específicos do mesmo, a saber, (1) determinar o grau de importância percebida da disciplina de EF na formação geral do aluno; (2) perceber em que fatores existem diferenças relativamente ao clima percebido, na aula de EF; (3) determinar o grau de importância percebida das diferentes atividades curriculares da disciplina de EF; (4) determinar quais os fatores de maior agrado e desagrado pela disciplina de EF; (5) perceber em que fatores existem diferenças relativamente às atitudes dos alunos face à disciplina de EF.

Através da revisão de literatura realizada, foi criado pelo grupo, um instrumento baseado em dois questionários validados e direcionados para os mesmos temas. Para analisar as atitudes dos alunos face à disciplina de EF, foi utilizado o questionário Atitudes dos alunos face à Educação Física, adaptado por Brandão (2002), e que teve como base o anteriormente desenvolvido por Tannehill, Romar, O'Sullivan, England e Rosenberg (1994), de onde retirámos algumas questões das quais não necessitávamos informação para a realização do nosso estudo. Além disso, utilizámos alguns itens dos questionários Perceptions of Teacher's Emphasis on Goals Questionnaire e Achievement Goals Questionnaire, desenvolvidos por Papaioannou, Milosis, Kosmidou e Tsigihis (2007), direcionado para a avaliação das motivações dos alunos, validado para a população portuguesa por João Martins e utilizado na sua tese de doutoramento que está a realizar na FMH. Do questionário inicial foram retiradas algumas alíneas, por sugestão do professor orientador da faculdade, por se encontrarem de certa forma repetidas, ou seja, existiam alíneas com ideias semelhante, sendo por isso necessário fazer uma melhor seleção. Ainda relativamente ao questionário, foi realizado um conjunto de questões aos alunos que posteriormente não foi analisado por não fazer parte dos objetivos do estudo. Penso que este aspeto, assim como as alterações realizadas no questionário relacionam-se com a nossa inexperiência, uma vez que foi apenas a segunda vez que elaborámos um trabalho deste tipo. No entanto, com todas as alterações realizadas, acabamos por conseguir construir um instrumento de recolha de dados de acordo com o desejado.

Definimos que a população alvo seriam os alunos dos cursos de Ciências e Tecnologias, de Línguas e Humanidades e de Artes dos três anos do Ensino Secundário, sendo o questionário aplicado a todas as turmas com exceção da turma 11ºC, por não se encontrar na escola no momento da recolha de dados, não sendo possível realizar a recolha desses dados noutro dia. A amostra foi de 202 alunos (93 alunos do sexo masculino e 109 do sexo feminino). Para a aplicação do questionário, os alunos foram

convidados a preencher os questionários, tendo sido informados que a sua participação seria facultativa. O seu preenchimento decorreu no início das aulas de EF de cada turma e na presença tanto do professor da disciplina, como de um dos investigadores, de modo a evitar estados emocionais de exaltação, assim como possíveis desatenções devido ao cansaço. Os objetivos do instrumento foram explicados aos alunos, antes da sua aplicação, tendo sido garantida a confidencialidade das respostas.

Os dados foram tratados no software de análise estatística IBM SPSS *Statistics* 20.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*), tendo sido realizada uma análise descritiva, calculando-se frequências, estatísticas descritivas, percentagens, médias e desvios-padrão, após assegurar a normalidade da amostra (garantida pela teoria do limite central, com $n > 30$). Para explorar a comparação entre uma variável e dois grupos (exemplo: Atitudes face ao género) utilizou-se o teste *T-student*, sendo o nível de significância utilizado de $p \leq 0,05$. Quando o objetivo foi comparar uma variável com 3 ou mais grupos (exemplo: atitudes face ao curso) utilizou-se o teste Oneway ANOVA, igualmente com um nível de significância de $p \leq 0,05$. Foi também utilizado o teste de correlação de *Pearson* entre as atitudes dos alunos face à disciplina de EF e o clima motivacional. Para realizar a análise dos dados, foram criadas variáveis associando um conjunto de itens através do cálculo do alfa de *Cronbach* (α), utilizado com o objetivo de verificar a consistência interna entre os itens. Assim, houve a necessidade de em alguns casos, remover alguns dos itens das alíneas de modo a ter um α consistente ($\alpha \geq 0,7$). Quanto à definição do estatuto socioeconómico dos alunos, foram utilizadas as profissões dos seus EE, tendo estes sido agrupados em três categorias, baixo, médio e alto. Após feedback do professor orientador da faculdade, percebemos que poderíamos ter realizado outros testes, pois os que foram utilizados apenas resultaram em médias e a utilização das percentagens teria sido mais interessante.

Através da análise dos resultados, podemos verificar que conseguimos chegar a conclusões associadas aos objetivos específicos definidos. Assim;

(1) a EF foi vista como razoavelmente importante para os alunos, tanto para a formação geral do aluno, como em comparação com outras disciplinas, sendo que os valores obtidos nessa questão ficaram próximos do valor associado ao “concordo” (4), mas longe do valor associado ao “concordo totalmente” (5);

(2) o género, o curso e a prática de Atividade Física extraescolar parecem influenciar a perceção de clima dos alunos, sendo que o género foi associado a diferenças significativas na perceção de clima orientado para o ego, o curso de Artes apresentou diferenças significativas para com os outros dois cursos na perceção de clima

orientado para a tarefa e a prática de AF extraescolar foi associada a maiores níveis de percepção de clima de aula, apresentando valores superiores em ambos os climas estudados. Torna-se importante que os alunos percebam a existência de um clima orientado para a tarefa, pois tal como Ferrer-Caja e Weiss (2000) referem, os alunos que percebem a existência de promoção da aprendizagem e participação nas suas aulas de EF estão mais dispostos a envolverem-se nas atividades, esforçando-se e focando-se na aprendizagem da tarefa ou da atividade. Estes alunos participam na aula por razões de prazer, diversão e desejo de aprender, escolhendo atividades com maior dificuldade, esforçando-se mesmo quando falham;

(3) o desenvolvimento da Aptidão Física e os jogos coletivos foram vistas como as atividades mais importantes para os alunos, no sentido de serem aquelas que irão ter uma relação mais direta com um estilo de vida ativo. Zeng, Hipscher e Leung (2011) verificaram no seu estudo que os desportos coletivos foram os mais vezes escolhidos pelos alunos do ensino secundário como preferidos, indo ao encontro dos resultados obtidos no presente estudo. Pelo contrário, a Ginástica, saltos acrobáticos e a dança foram vistas como as atividades de menor importância para a vida pessoal dos alunos;

(4) relativamente aos fatores de agrado pela disciplina de EF, as aulas diversificadas, divertidas e o gosto pelo professor foram vistos como os fatores que mais agradam aos alunos na disciplina. Estes aspetos vão ao encontro do que Figley (1985) e Luke e Sinclair (1991) referem, ou seja, que os alunos veem o conteúdo do currículo como um dos fatores que mais influencia as atitudes positivas ou negativas para com a EF, a par do comportamento do professor. Pelo contrário, o facto de os alunos considerarem o processo de avaliação injusto, a falta de motivação e a falta de habilidade foram vistos como os fatores de maior desagrado pela disciplina;

(5) o género, o curso e a prática de AF extraescolar parecem também influenciar as atitudes dos alunos face à disciplina de EF, pois foram encontradas diferenças significativas entre géneros (com valores superiores para o género masculino), entre o curso de Artes e os restantes cursos estudados (com valores inferiores para o curso de Artes) e entre o facto de praticar ou não AF extraescolar (com valores superiores para quem pratica AF extraescolar). Também Subramaniam e Silverman (2007) encontraram uma tendência clara para os rapazes terem uma atitude mais positiva para com a disciplina de EF do que as raparigas.

Uma das tarefas subjacente a esta área diz respeito à realização de uma sessão de apresentação do estudo à comunidade escolar, dinamizando uma discussão envolvendo os presentes. Assim sendo, após o término do trabalho, começámos a

idealizar a nossa apresentação, procurando utilizar a informação de uma forma simples e atrativa para o público-alvo. A divulgação da mesma foi feita de diversas formas, para o DEFDE, aproveitamos uma das reuniões de departamento para divulgar a apresentação, sendo que a reunião foi numa data próxima da mesma. Para o Conselho Diretivo realizamos uma carta de convite, entregue em mãos aos membros do mesmo. Foram ainda colocados cartazes no bar dos professores, na entrada do pavilhão da escola e no DEFDE. A apresentação não teve tantos espectadores como desejávamos, no entanto, contámos com cinco alunos do 12º ano, seis professores do DEFDE (incluindo o professor orientador da escola), dois professores do Conselho Diretivo, sendo que um deles pertence também ao DEFDE, o professor orientador da faculdade e uma colega de outro NE.

Quanto à apresentação, e de acordo com o feedback dado pelos presentes, esta decorreu de uma forma bastante natural e simples, sendo demonstrado pelos estagiários um grande à vontade na exposição da informação. No final da mesma, foi aberto um espaço de questões e discussão, com intervenção de vários elementos do público. Poderíamos ainda ter realizado um inquérito de satisfação, com o objetivo de verificar a opinião de todos, no entanto, os elementos que se manifestaram, deram feedback bastante positivo acerca quer do trabalho, quer da apresentação.

Com a realização deste trabalho tive a oportunidade de perceber e analisar como os alunos veem a disciplina de EF, tanto para a sua formação geral como em comparação com as outras disciplinas, quais as preferências dos alunos relativamente às atividades a realizar na aula, e ainda como é que os fatores estudados influenciam os alunos no que diz respeito à sua perceção de aula e atitude para com a disciplina, permitindo comparar estes dados com a literatura já existente. Seria benéfico para a escola se este estudo se alargasse a todos os alunos da mesma, com o objetivo de verificar se os resultados obtidos vão, ou não, ao encontro das nossas conclusões. De certo modo, caso a escola viesse a assumir a recolha sistemática de dados estatísticos neste âmbito como prioritária, podia beneficiar de uma reflexão contínua, sustentada nas tendências evidenciadas em cada ano letivo, permitindo compreender a forma como se desenvolvem as atitudes, preferências e perceções dos alunos ao longo dos anos. Além disso, os resultados poderiam servir de base de sustentação para algumas decisões curriculares da escola, assim como para a adaptação da intervenção do professor nas aulas de EF nos diferentes anos e cursos existentes na mesma, melhorando tanto a competência dos professores como o próprio ensino. Stenhouse (1975, citado por Alarcão, 2001a) refere que a melhoria do ensino obtém-se pelo aperfeiçoamento da

competência de ensinar, e que este aperfeiçoamento se obtém pela eliminação gradual dos aspetos negativos, através do estudo sistemático da própria atividade docente.

Pude experienciar as dificuldades inerentes à realização de uma investigação-ação numa comunidade escolar, das quais destaco a definição/conceção do instrumento a utilizar, a definição da análise estatística a realizar e a capacidade para chegar a todos os alunos que pretendemos que participem no estudo. Além disso, permitiu-me participar em mais um momento de pesquisa de informação cientificamente aprovada, de tratamento de informação, de análise de resultados obtidos, e consequente comparação com a informação considerada relevante para a investigação, e ainda de reflexão final acerca das principais conclusões da investigação. Assim, penso que, através da realização desta investigação-ação, desenvolvi a capacidade de, futuramente, realizar um estudo numa escola onde esteja a lecionar, com o objetivo de melhorar alguma característica identificada como fundamental para a qualidade do ensino.

Numa sociedade onde o professor não é visto como um mero executor de currículos, mas sim como um decisor, gestor e intérprete crítico das orientações globais, a necessidade de pesquisa própria é fundamental, tanto para a melhoria das competências individuais como para a melhoria do ensino. Assim, a existência de uma atitude e atividade de pesquisa constante contribui para o desenvolvimento tanto do professor, como da escola onde este se insere, que, tal como os professores, se devem tornar reflexivas e ativas na busca da melhoria da qualidade do ensino (Alarcão, 2001a).

“A procura da qualidade não se faz sem investigação” (Alarcão, 2001a, p.13).

5. Área 3 – Participação na Escola

Esta área de formação deve reportar-se ao desenvolvimento de competências relacionadas com dois âmbitos preferenciais de intervenção profissional: a conceção e dinamização de atividades de DE e a conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização da escola. Pretende-se com esta intervenção, o desenvolvimento de competências que permitam ao estagiário coadjuvar projetos de complemento curricular (como o DE, por exemplo), que visem ampliar a formação a desenvolver no âmbito do projeto curricular da disciplina de EF.

No que diz respeito às atividades desta área, foi criado um projeto de DE, que incluía o planeamento anual criado por mim para o Badminton, especificando as componentes técnico-táticas a abordar tendo em conta as dificuldades dos alunos e as datas das competições. Além de coadjuvar no planeamento das atividades, auxiliei a condução das atividades deste núcleo, conduzindo por diversas situações os treinos de

uma forma autónoma. Além do DE, foi também realizada uma apresentação sobre primeiros socorros e dada continuidade à Gincana realizada na Semana da saúde, com os utentes da URPICA, na qual decidimos incluir uma atividade relacionada com as Necessidades Educativas Especiais, mais concretamente, com a falta da visão.

5.1. Desporto Escolar

De acordo com o Programa do Desporto Escolar 2013/2017, o DE nas escolas tem como visão que “todos os alunos do sistema educativo praticam regularmente atividades físicas e desportivas” e como missão “proporcionar o acesso à prática desportiva regular de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa”. Define ainda que a atividade desportiva desenvolvida ao nível do DE deverá pôr em jogo potencialidades físicas e psicológicas que contribuam para o desenvolvimento global dos jovens, sendo um espaço privilegiado para fomentar hábitos saudáveis, competências sociais e valores morais, de entre os quais se destacam a responsabilidade, espírito de equipa, disciplina, tolerância, perseverança, respeito, solidariedade e dedicação.

No ano letivo de 2013/2014, o grupo de DE da ESAA apresentou aos seus alunos a possibilidade de escolherem entre quatro modalidades, sendo elas o Andebol, o Basquetebol, o Badminton e o Voleibol. De acordo com o que foi estabelecido nas reuniões iniciais do ano letivo, as modalidades e os escalões foram definidos por serem aqueles que costumam ter maior adesão nesta escola. Assim, cada núcleo estava à responsabilidade de um professor do DEFDE e associado a um determinado escalão, com a exceção do núcleo de Badminton, onde qualquer aluno da escola podia participar. Deve-se destacar ainda o facto de os horários dos treinos da maior parte dos núcleos ser durante a hora de almoço. Uma das justificações para este horário deve-se essencialmente à maior disponibilidade de recursos materiais e espaciais e ainda ao facto de poder conciliar horários de diferentes turmas. Ainda assim, nota-se que existe o cuidado por parte do grupo de DE de formar grupos-equipa de escalões diferentes entre modalidades, não ficando nenhum escalão de fora, indo ao encontro da visão e missão definidas para o DE. Foi possível verificar que os professores procuravam dirigir o núcleo da modalidade onde tinham maior experiência, podendo assim auxiliar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades naquela modalidade de uma forma mais específica. Os alunos, com a participação no DE, além de obterem um maior e mais especializado acompanhamento naquela modalidade, tiveram a oportunidade de participar em

competições interescolas, experiências que para alguns alunos seriam impossíveis no contexto extraescolar.

Cada um dos estagiários teve oportunidade de escolher o núcleo que desejava acompanhar, de acordo com os seus objetivos de formação para esta área. Assim, e seguindo o conselho dos professores orientadores, escolhi o núcleo de Badminton por ser um dos que me sentia menos à vontade, sendo também aquele que mais me entusiasmava pelo facto de poder aprender com o mesmo. Vi então esta experiência como uma forma de aprendizagem, onde poderia desenvolver e aprofundar o meu conhecimento sobre esta modalidade e ao mesmo tempo desenvolver a minha capacidade de condução de uma aula/treino. Defini como objetivos para esta tarefa: adquirir conhecimento e competências ao nível do Treino Desportivo, mais concretamente, associados ao Badminton; procurar estratégias que permitam colmatar algumas dificuldades associadas à minha intervenção pedagógica; aumentar o leque de tarefas associadas à didática da modalidade de Badminton, possíveis de abordar nas aulas de EF; conhecer o regulamento e funcionamento do Desporto Escolar, assim como a organização dos quadros competitivos do mesmo no sistema educativo; aprofundar o conhecimento relativo à criação de um plano anual de Badminton.

A primeira fase de intervenção nesta área disse respeito à divulgação dos treinos de Badminton, no sentido de atrair os alunos a participarem. Este trabalho foi realizado por mim e pela professora responsável pelo núcleo de Badminton, sendo que realizei os cartazes de divulgação que foram posteriormente afixados na escola, assim como a distribuição das inscrições nas turmas em que os professores estagiários davam aulas, obtendo um total de sete alunos do Ensino Secundário. A professora responsável pelo núcleo de Badminton realizou o mesmo trabalho de divulgação pelas suas turmas, sendo que a maioria dos alunos inscritos no núcleo de Badminton eram das suas turmas. Assim, foram definidos os horários para os treinos, sendo às terças e sextas, das 13h15 às 14h. Após o primeiro contacto com os alunos e a receção da autorização dos EE para a participação no DE, foram consultados os processos dos alunos e extraídas as informações necessárias à sua inscrição na plataforma digital do DE.

Foi então realizada uma avaliação inicial aos alunos que se inscreveram e mantinham uma participação assídua nos treinos, onde foi possível verificar que existiam dois grupos distintos – os alunos do 6º ano, que demonstravam muitas dificuldades técnicas e táticas, e os alunos do Ensino Secundário, que tinham um nível superior mas também algumas dificuldades, principalmente táticas. Assim, após a avaliação inicial e a reunião dos núcleos de Badminton do Distrito de Setúbal, onde foram marcadas as datas

dos encontros a realizar ao longo do ano letivo, foi elaborado o planeamento anual, esquematizando a forma de desenvolvimento das diferentes componentes técnico-táticas a desenvolver com os alunos. Foram definidos os gestos técnicos a abordar, e tendo em conta que a maioria dos alunos eram principiantes nesta modalidade, numa primeira fase optámos por deixar os alunos “experimentarem” a raquete e as diferentes formas e posições de a colocar e utilizar, não intervindo e apenas quando sentimos que os alunos já tinham adquirido o controlo da raquete, começamos a especificar os gestos técnicos. A componente tática teve pouca importância no planeamento, sendo abordada com maior ênfase antes das competições. Na realização do planeamento dos primeiros treinos senti alguma dificuldade visto estar pouco à vontade com a modalidade, no entanto, com o estudo próprio e com a ajuda da professora responsável pelo núcleo e dos meus colegas de estágio, que tinham uma maior ligação ao Badminton, consegui, ao longo do tempo, planear tarefas desafiantes que potenciasssem o desenvolvimento das capacidades técnico-táticas inerentes a esta modalidade, especialmente com a criação de variantes e condicionantes, tanto nos exercícios como em situações de jogo. A utilização destas variantes e condicionantes tornaram a adaptação dos exercícios às capacidades dos alunos muito mais simples, sendo que apenas precisava de alterá-las para adaptar o exercício ao grupo de nível superior ou inferior. É importante que os alunos percebam a importância da utilização das diferentes técnicas no contexto de jogo, adaptando-as às exigências do mesmo (Mesquita & Graça, 2009). Assim sendo, interrompi diversas vezes as situações de jogo formal para, em conjunto com os alunos, perceber qual a melhor opção técnica para aquela situação (como por exemplo, utilizar o lob, o clear ou o remate, ou lançar o volante para a esquerda/direita ou para o fundo do campo), assim como os exercícios, especialmente para dar ênfase à utilização da técnica que estava a ser abordada, de forma a focar os alunos na importância que essa técnica iria ter na situação de jogo formal. Também a instrução inicial da tarefa tem um papel fundamental neste aspeto, pois se forem referidos os objetivos, os alunos perceberão a sua importância na situação de jogo formal. Tanto o entusiasmo dos alunos na realização das tarefas propostas, como o desenvolvimento evidenciado ao longo do ano letivo demonstram que as tarefas propostas se encontravam adaptadas às necessidades dos alunos.

No que diz respeito aos encontros interescolas, o nosso grupo-equipa ficou numa série com mais seis escolas, todas do conselho de Almada, a saber, Escola Secundária Emídio Navarro, Escola Secundária Romeu Correia, Escola Básica Carlos Gargaté, Escola Secundária de Monte da Caparica, CCapar - Escola Básica da Costa da Caparica e Escola Básica da Trafaria. Os encontros foram realizados no Pavilhão Municipal da

Costa da Caparica (1º encontro no dia 07 de Dezembro e 2º encontro no dia 25 de Janeiro) e no Pavilhão Municipal da Charneca da Caparica (3º encontro no dia 15 de Fevereiro). Os encontros demonstraram ser uma experiência muito positiva, na qual foi possível verificar o desenvolvimento dos alunos ao competirem contra alunos de outras escolas. Relativamente à organização dos mesmos, pareceu-me estar adequada e ajustada à realidade do DE de Badminton, possibilitando que cada aluno realizasse pelo menos dois jogos em cada encontro, quer ganhasse ou perdesse. Verificou-se um grande respeito e entreajuda entre Professores, onde o mais importante era a participação, o convívio e o desenvolvimento dos jovens atletas num contexto de competição saudável. Participaram ainda duas alunas no Apuramento para os regionais, na Moita, no dia 22 de Março, curiosamente, alunas que participaram pela primeira vez no DE de Badminton.

O acompanhamento do núcleo de Badminton foi uma experiência bastante positiva na minha formação como professor, na qual considero ter atingido os objetivos definidos para a mesma. A oportunidade de poder aprender com a experiência e conhecimento da professora responsável pelo núcleo foi muito importante na superação das dificuldades sentidas inicialmente e foi um dos principais fatores que me permitiu atingir os objetivos definidos. Consegui aumentar o meu leque de estratégias e tarefas a aplicar no Badminton, podendo fazer uso das mesmas nas aulas de EF, fiquei a conhecer de uma forma mais profunda o funcionamento do DE, assim como a organização dos quadros competitivos do mesmo e ainda adquiri a capacidade de planear a longo prazo as competências inerentes ao Badminton.

Relativamente à organização do DE de Badminton, penso que os encontros poderiam ser mais intervalados e estendidos ao longo do ano letivo, pois no nosso caso, à exceção das duas alunas que participaram no apuramento para o regional, a partir de dia 15 de Fevereiro (meio do 2º Período) não se realizaram mais encontros. No nosso caso, como nenhum dos alunos participou no regional, poderíamos ainda ter organizado alguns encontros interescolas após o 3º encontro (por exemplo, convidando uma outra escola para realizar um encontro na nossa escola), como forma de dar continuidade à participação em competições com outras realidades além da ESAA.

5.2. Atividade de dinamização da escola

Tal como já foi referido, esta área de formação deve reportar-se ao desenvolvimento de competências relacionadas com dois âmbitos preferenciais de intervenção profissional, pelo qual me reportarei agora ao segundo, a conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização da escola. Ao contrário do

primeiro âmbito de intervenção – DE – neste, o núcleo de estágio funcionou como um todo, realizando o trabalho em conjunto.

Assim, como forma de dar continuidade às atividades realizadas nos anos anteriores, a professora responsável pelo Projeto de Educação para a Saúde (PES) veio ao nosso encontro, de modo a saber a nossa opinião sobre as mesmas. Concordamos com a realização das duas atividades propostas, ou seja, a apresentação da Caparica Mar sobre os “Perigos do Mar” e a realização da Gincana com os utentes da União dos Reformados, Pensionistas e Idosos do Concelho de Almada (URPICA), ambas a realizar durante a “Semana da Saúde”.

No que diz respeito à apresentação da Caparica Mar, após algumas reuniões com a professora responsável pelo PES, e do primeiro contacto com os responsáveis da Caparica Mar, decidimos que a apresentação seria destinada aos alunos das turmas 10ºD e 12ºB, por serem turmas nas quais os estagiários lecionavam e pela disponibilidade horária para o dia definido para a mesma. Achamos a temática “Perigos do Mar” ser a mais interessante por se adequar à faixa etária e à localidade em questão, ou seja, alunos do Ensino Secundário que provavelmente já se dirigem sozinhos para a praia, aumentando assim o perigo de acidentes, e que vivem perto de uma zona costeira bastante conhecida e frequentada – a Costa de Caparica. Assim, fomos ao encontro do que refere Alarcão (2001b), ou seja, que cada escola tende a integrar-se no contexto específico em que se insere, sendo por isso pertinente que esta atividade fosse direccionada para os perigos do mar. Nesta primeira dinamização apenas tivemos que contactar com a Caparica Mar, informar as turmas da apresentação, já que as aulas de EF desse dia foram substituídas pela mesma, e marcar a sala onde se realizou, a Casa Rural, uma sala específica para apresentações.

A Gincana foi a segunda atividade realizada neste âmbito, e teve mais algumas fases, principalmente no que diz respeito ao planeamento da mesma. A primeira fase do trabalho passou pelas reuniões com a professora responsável pelo PES, no sentido de perceber como funcionaram as Gincanas nos anos anteriores. A partir daí, o NE reuniu com o objetivo de estabelecer as atividades possíveis de realizar. Apesar de termos aceite dar continuidade ao que se tinha feito nos anos anteriores, sentimos necessidade de colocar algo diferente, tal como também sugeriram os professores orientadores. Assim sendo, decidimos incluir uma atividade que implicasse a perda de algum sentido básico, sendo que após discussão do NE, escolhemos a perda da visão. Com as atividades possíveis de realizar já definidas, reunimos com a professora responsável pelo PES para conhecer o número aproximado de utentes da URPICA que participariam na Gincana e

definimos as turmas que iriam participar na atividade (duas turmas do 6º ano). Com toda a informação necessária recolhida, elaboramos o projeto da atividade. Foram definidos os objetivos da atividade, as atividades e recursos necessários, e a organização da mesma, e apresentamos o projeto à professora, do qual obtivemos feedback bastante positivo. Os objetivos definidos para a mesma foram, a saber, promover a atividade física, reforçar as relações interpessoais, proporcionar momentos de convívio, contribuir para a adoção de estilos de vida saudáveis e saber lidar com a diferença (perda da visão). No entanto, percebemos em conjunto que não eram necessárias tantas atividades quanto as que tínhamos definido, sendo que ficámos apenas com quatro atividades – Orientação, Jogo da mímica, Jogo da confiança (onde existia a condicionante da visão) e Pontaria à lata. A atividade foi organizada em dois blocos de 45 minutos, sendo que foi planeado que em cada bloco viria uma turma do 6º ano para fazer grupos juntamente com os utentes da URPICA. Definimos também que seria benéfica a existência de alunos do 12º ano para dinamizarem/controlarem as diferentes atividades, sendo que foram contactados alguns alunos da turma 12ºB (na qual eu lecionei durante o ano letivo) para realizarem essa tarefa, alunos que prontamente se voluntariaram. Propusemos ainda a existência de um pequeno lanche no final da atividade, ideia à qual a professora responsável pelo PES respondeu dizendo que tem existido parceria com uma cadeia de hipermercados que fornece águas e maçãs para esta mesma atividade, e para tal era apenas necessário contactar com a loja mais próxima da escola. O contacto foi feito e no dia anterior à atividade fomos buscar os bens oferecidos pela mesma.

Com o projeto concluído e aprovado, passamos à fase de preparação da atividade, na qual verificamos os recursos necessários para a mesma. Procedemos então à construção dos croquis da atividade, onde estavam indicados os locais das atividades num mapa reduzido, dos mapas e códigos para a Orientação, dos cartões com as ações desportivas para o Jogo da mímica e dos percursos a realizar no Jogo da confiança, e conseguimos adquirir latas vazias para o jogo da Pontaria à lata.

Passamos à fase de implementação da atividade, onde, com a ajuda dos alunos do 12º ano, montamos as atividades. Instruímos ainda os voluntários sobre as suas funções. À chegada dos utentes da URPICA, apresentamo-nos e explicamos como seria feita a atividade, e claro, referimos que quem não quisesse não era obrigado a participar, sendo que a presença dos mesmos já era um aspeto importante. À chegada dos alunos das turmas do 6º ano voltamos a explicar como seria realizada a atividade e pedimos de imediato aos alunos que se dividissem em oito grupos, sendo que em cada atividade ficariam dois grupos. A cada grupo juntaram-se ainda um ou dois dos utentes disponíveis

para realizar a atividade. Com os grupos formados, encaminhamo-los para a atividade, sendo que a rotação de atividade se realizava a cada 10 minutos. A Gincana foi planeada e iniciada no exterior, no entanto, as condições atmosféricas não ajudaram, começando a chover no momento da primeira transição entre atividades, o que nos obrigou a mudar toda a organização da mesma. Assim, decidimos montar as atividades na metade do pavilhão disponibilizada pela professora que se encontrava a dar aula naquele momento e no ginásio, que se encontrava vazio. Considero que esta era a principal falha que a nossa atividade continha, ou seja, a falta de um “plano B”, no entanto, a nossa capacidade de adaptação fez com que resolvêssemos o problema de uma forma bastante eficaz, ficando apenas com três atividades (excluimos a pontaria À lata) e diminuindo o número de grupos para seis, ou seja, mantendo duas equipas em cada atividade. Esta primeira fase do primeiro bloco de 45 minutos não correu de melhor forma, tanto pelas alterações necessárias como pela falta de entrosamento e dinâmica entre o NE, no entanto, a adaptação para o interior resultou numa melhor dinâmica e a atividade decorreu de uma forma bastante positiva. A presença dos voluntários do 12ºB foi bastante importante na atividade pois permitiu-nos ver e controlar a dinâmica de toda a atividade de uma forma mais global ao invés de estarmos focados somente numa atividade. Decidimos que a formação dos grupos seria feita no momento pelo facto de não conhecermos os alunos, permitindo assim que eles próprios se organizassem de modo a terem um momento agradável nos 45 minutos de atividade. Verificamos que as atividades aplicadas estavam ajustadas ao nível dos alunos e que tiveram todas bastante sucesso. Também a professora responsável pelo PES referiu, no próprio dia que a atividade tinha corrido da melhor forma, assim como tínhamos conseguido adaptarmos de uma forma bastante positiva às condições adversas sentidas. No final, cada participante recebeu uma garrafa de água e uma maçã.

Penso que ao longo da atividade fomos atingindo os objetivos definidos e conseguimos criar um clima relacional positivo entre os diferentes intervenientes, tanto entre os alunos do 6º e 12º ano como entre os alunos do 6º ano e os utentes da URPICA, que participaram em conjunto. Os objetivos relativos à promoção de estilos de vida saudáveis e da atividade física foram direcionados para os utentes da URPICA, sendo que os trajetos realizados no Jogo da confiança e na Orientação permitiram aos mesmos realizar alguma atividade física. Também os restantes objetivos foram atingidos com sucesso, vivendo-se um bom momento de convívio entre diferentes gerações, promovendo-se a relação interpessoal, pois em todos os jogos era necessário o trabalho em equipa. Foi possível aos alunos do 6º ano, experimentarem uma situação de

deslocamento sem a visão, guiados pelos utentes da URPICA, percebendo assim a dificuldade inerente à mesma. Além de atingidos os objetivos definidos, penso que fomos também ao encontro do que Alarcão (2001b) refere acerca da escola, ou seja, que esta tem a função de preparar cidadãos, sendo um local de vivência da cidadania. Ao partilharem com os utentes da URPICA as atividades, os alunos puderam ainda desenvolver a sua compreensão da realidade, o interesse pelo outro e o respeito pela diversidade, competências importantes a desenvolver e estimular nas escolas, de acordo com Alarcão (2001b).

O desenvolvimento desta atividade foi bastante importante para o meu processo de formação pois permitiu-me perceber quais os processos inerentes à organização de uma atividade escolar que inclui a participação da população envolvente à escola. As dificuldades encontradas ao longo do planeamento e preparação da mesma foram também importantes porque foram estas que nos fizeram procurar soluções melhores e mais ajustadas para a atividade, sendo também a ajuda da professora responsável pelo PES determinante na superação das mesmas. O NE demonstrou uma grande agilidade e capacidade de adaptação à adversidade, encontrando soluções para imprevistos de última hora. Um aspeto que poderia ser melhorado e que considero uma das principais falhas desta atividade, tal como já foi referido, diz respeito à existência de um plano B, pois o grupo não pensou antecipadamente no mesmo, no entanto, conseguimos colmatar de uma forma bastante positiva os problemas que foram encontrados ao longo da atividade. Um outro aspeto que deveria ter sido melhor planeado diz respeito à avaliação da atividade, sendo que poderiam ter sido criados questionários para aplicar aos participantes, de forma a obter resultados mais objetivos no que diz respeito ao grau de satisfação, além da simples observação e da conversa informal que fomos tendo com os participantes e com a professora responsável pelo PES. Este será um aspeto que irei ter em conta em projetos futuros, pois é fundamental para justificar a implementação de qualquer projeto.

Colaborei ainda com o DEFDE em diversas atividades ao longo do ano letivo, como a organização e implementação dos dias do Basquetebol, Voleibol, Badminton, Futebol, e no Corta-Mato escolar, e ainda no acompanhamento dos alunos no Corta-Mato concelhio. Também estes dias foram direcionados para os diferentes ciclos de ensino, sendo o Basquetebol para o 2º ciclo, o Voleibol para o 9º ano e Ensino Secundário, o Badminton para o 2º Ciclo e o Futebol para todos os ciclos de ensino, demonstrando assim uma boa organização do DEFDE e uma preocupação em incluir todos os alunos da comunidade escolar nas atividades da mesma. Esta participação foi de extrema

importância pois, a nível de planeamento, permitiu-me entender alguns facilitadores e, principalmente, constrangimentos para a realização destas atividades (horários, adequação das modalidades aos ciclos de ensino, recursos espaciais, materiais e humanos) e a nível de execução, permitiu-me ter um maior contacto com a escola e os seus processos, perceber a dinâmica pretendida para que as atividades sejam realizadas de uma forma contínua e justa, procurando prever os eventuais problemas que possam vir a acontecer, e uma mais facilitada integração no seio escolar.

6. Área 4 – Relação com a comunidade

O Guia de Estágio Pedagógico 2013/2014 define que esta área visa o desenvolvimento de competências que permitam ao estagiário compreender a importância da relação escola-meio e a necessidade de promover iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade, bem como o desenvolvimento de competências de conceção e utilização de processos de caracterização e acompanhamento pedagógico da turma. O mesmo documento refere ainda que o estagiário tem duas ações de realização obrigatória, a saber, o “Estudo de Turma” e o “Acompanhamento da Direção de Turma”, tendo sido ambas realizadas. O Estudo de Turma incluiu ainda o Estudo Sociométrico da turma, permitindo-me perceber a forma como os alunos se relacionavam, assim como quais eram os alunos que precisavam de uma maior atenção por serem os mais excluídos. Participei ainda nos conselhos de turma realizados ao longo do ano, auxiliando a Diretor(a) de Turma (DT) quer na organização quer nas tarefas durante os mesmos. Acompanhei também a turma numa visita de estudo ao Instituto Português do Sangue e da Transplantação realizada no âmbito da disciplina de Biologia (leccionada pela DT).

6.1. Direção de turma

Ao adotar o papel de DT, o professor deixa de assumir apenas a condição de docente e adquire novos papéis no seio da organização escolar, assim como uma pluralidade de cargos e tarefas. Este é um cargo bastante importante quer no acompanhamento do percurso escolar dos alunos e da turma, quer no estabelecimento da colaboração entre a escola e a família. Exige competências de gestão, coordenação, comunicação e relacionamento interpessoal (Torres, 2007). O DT é visto como uma figura de gestão intermédia da escola, com funções centradas nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho de cooperação entre os

professores da turma que dirige, em prole do desenvolvimento intelectual e pessoal dos alunos (Boavista & Sousa, 2013). Adquire ainda responsabilidades particulares no que diz respeito à coordenação dos professores da turma, à promoção do desenvolvimento social e pessoal dos alunos e da sua integração no ambiente escolar, e ao relacionamento estabelecido entre a escola, os EE e a comunidade escolar (Boavista & Sousa, 2013), estabelecendo o elo de ligação entre os mesmos.

Tal como está referido na Portaria nº 242/2012,

a coordenação da turma é assegurada por um diretor de turma, nomeado pelo órgão de direção executiva do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sendo que o mesmo estabelece ainda que as competências do diretor de turma são fixadas no regulamento interno da escola. (Portaria nº 242/2012)

Podemos então encontrar no capítulo III, secção I, artigo 59.º do Regulamento Interno da ESAA um conjunto de vinte competências inerentes ao DT, onde se destacam competências de promoção da cooperação entre professores e da articulação entre a escola, professores, alunos e EE/pais, assim como de gestão dos alunos. Podemos ainda encontrar competências relacionadas com a coordenação do processo de avaliação dos alunos, a atualização do registo de faltas dos alunos e comunicação das mesmas aos EE, a organização dos processos individuais dos alunos, a eleição dos representantes dos EE dos alunos da turma e do delegado e subdelegado. Também Torres (2007) define um conjunto de atividades do DT semelhantes às já referidas, mas acrescentando algumas, como a marcação do dia e hora para receber semanalmente os EE e a organização do *dossier* de turma, por exemplo. O DT, de acordo com o Artigo 56.º do Regulamento Interno da ESAA, preside ainda as reuniões do conselho de turma (constituído por todos os professores da turma), à exceção das de natureza disciplinar. No conselho de turma, de acordo com o Artigo 55.º do mesmo documento, é esperado que a situação da turma seja analisada, identificando características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem, sejam estabelecidas estratégias que assegurem o cumprimento do regulamento interno da escola, sejam identificadas as dificuldades de aprendizagem e ajustadas as respostas educativas adequadas a cada caso concreto, sejam concebidas atividades em complemento do currículo proposto, sejam deliberadas as classificações finais dos alunos e ainda que sejam identificados os alunos que indiciem eventuais NEE.

Como forma de orientar o trabalho desta área, foi realizado o Projeto de Direção de Turma, onde defini um conjunto de objetivos, dos quais destaco conhecer as funções de um DT, desenvolver competências relativas ao processo de caracterização e

acompanhamento pedagógico da turma, auxiliar a DT na organização do *dossier* de turma, realizar um estudo de turma e apresentar os seus resultados na reunião de conselho de turma no final do 1º Período, transmitir aos alunos informações relevantes referentes à sua participação e ação na escola, conhecer os métodos de elaboração dos processos individuais dos alunos, conhecer o programa informático relativo ao regime de faltas, conhecer os procedimentos burocráticos das reuniões do conselho de turma e secretariar a DT nas mesmas e participar, sempre que possível, nas reuniões com os Encarregado de Educação, de forma a desenvolver competências relativas ao contacto e interação com os EE, através da observação da DT nas reuniões com os mesmos. Para desenvolver as competências referentes aos objetivos definidos, deve existir um trabalho colaborativo entre o professor estagiário e a DT da sua turma, sendo para isso fundamental a marcação de uma hora semanal em que possa existir uma reunião entre os mesmos. No meu caso particular a hora definida para esta reunião semanal ficou marcada para terças-feiras, das 10h45 às 11h30, no tempo letivo anterior à minha aula.

Desde o início do ano letivo que marquei presença nesta hora, em conjunto com a DT, realizando trabalho de natureza mais administrativa. Foram então realizadas atividades como a revisão dos processos dos alunos, pois já se encontravam inseridos na plataforma digital, a consulta do livro de ponto para extração das faltas dos alunos e a inserção e justificação das mesmas na plataforma digital da escola, a organização do *dossier* da turma e a preparação das reuniões do conselho de turma. A realização destas tarefas, com o auxílio da DT, permitiu-me conhecer e aprender o trabalho essencial de um DT, competências que serão certamente necessárias no meu futuro profissional.

Além destas tarefas, tive também oportunidade de auxiliar a DT na preparação e gestão das reuniões do conselho de turma, principalmente no que diz respeito à organização dos documentos a apresentar aos restantes docentes e à ordem de trabalhos das mesmas. Nestas reuniões, foram analisadas as particularidades da turma no período em questão, tanto no que diz respeito ao comportamento dos alunos como à sua atitude perante a escola, foram discutidas as avaliações finais dos alunos, foram definidas as atividades inerentes ao Plano de Educação Sexual da turma e as datas das visitas de estudo, e foram ainda definidos os alunos que estariam aptos para o Quadro de Excelência da escola. A colaboração com a DT na preparação e gestão das reuniões do conselho de turma foi bastante importante para a minha formação, já que pude entender o processo de preparação que antecede cada reunião, assim como a forma de coordenação dos trabalhos nas reuniões. As reuniões foram sempre realizadas num

ambiente bastante agradável, e nas quais a organização prevaleceu, fazendo com que a sua duração não fosse demasiado extensa.

Uma das principais falhas que considero ter tido nesta área foi o facto de não ter presenciado nenhuma reunião individual com um EE, além de ter participado em duas reuniões com todos EE. A verdade é que foram poucas as oportunidades para tal (apenas duas), no entanto, ambas foram em datas nas quais me encontrava a trabalhar para outra área do estágio ou em reunião com os coordenadores, não podendo comparecer na reunião com a DT e por isso, não tendo oportunidade para acompanhar a reunião com o EE. Apesar disso, as reuniões realizadas partiram de iniciativa própria dos EE e não por convocatória da DT, o que de certo modo me tranquilizou, pois seria bastante interessante perceber a abordagem da DT para com o EE numa situação em que o seu educando tivesse realizado alguma transgressão.

Participei ainda numa visita de estudo ao Instituto Português do Sangue e da Transplantação, no âmbito da disciplina de Biologia, acompanhando a DT e o professor de Psicologia. A visita foi realizada na parte da manhã, sendo que apenas foi preciso marcar a visita na instituição e alugar um autocarro para o transporte. O acompanhamento da visita foi bastante importante pois permitiu-me ter momentos de contacto e interação com a turma, fora do recinto escolar, permitindo-me desenvolver um relacionamento interpessoal com os alunos ainda mais positivo. Assim, posso referir que as visitas de estudo podem significar uma excelente oportunidade para conhecer e comunicar com os alunos fora do contexto de aula, constituindo também a oportunidade para conhecer os elos de ligação entre os elementos da turma.

Considero que, dos principais objetivos definidos, apenas um ficou por atingir, que diz respeito ao desenvolvimento de competências relativas ao contacto e interação com os EE, pois, de certo modo, a minha intervenção neste campo foi bastante reduzida e ficou restringida à observação da DT. No entanto, a relação positiva com a DT, assim como a facilidade de comunicação com a mesma, permitiram-me aprender e desenvolver competências importantes nas tarefas de um DT, fundamentais numa futura experiência enquanto professor. Assim, e indo contra as minhas expectativas, esta foi uma das áreas na qual retirei maiores aprendizagens, pelo facto de implicar competências pouco abordadas na formação realizada na FMH.

Penso que uma maior partilha de informações com os EE seria importante e tendo em conta a nossa área de intervenção, poderiam ter sido partilhadas informações relativas à aptidão física dos alunos, como o IMC e os resultados obtidos nos testes efetuados. Esta partilha poderia inclusive levar os EE a dialogarem com os seus

educandos no sentido de melhorar estes resultados, promovendo assim uma maior intervenção nas aulas de EF ou a prática regular de atividade física.

Numa futura função de DT, irei procurar ser um elemento essencial na promoção das relações entre alunos, docentes da turma e EE, tentando sempre integrar da melhor forma todos estes elementos com a comunidade escolar. Na minha opinião, a ação do DT deverá sempre promover a integração dos alunos na escola, sendo que a boa relação entre os elementos referidos aumentará a qualidade das aprendizagens dos alunos, assim como o seu sucesso escolar, ganhando especial atenção a cooperação e transmissão de informações entre os professores da turma e os EE.

6.2. Estudo de turma

Para uma melhor caracterização da turma, distribuí pelos alunos, na primeira aula do ano letivo, um questionário que procurou abordar assuntos da vida intra e extraescolar, sendo que os aspetos nos quais foquei mais a minha atenção foram as disciplinas preferidas/com mais dificuldades (se incluía a EF), se era a primeira vez na escola, se já tinham reprovado, se praticavam desporto federado, desporto escolar ou ainda alguma atividade física fora da escola, qual o desporto favorito e se tinham problemas de saúde, para além dos habituais registos de género e idade.

Apliquei também um teste sociométrico, que me permitiu realizar o estudo sociométrico da turma. Esta é uma técnica de avaliação sócio afetiva, que visa o estudo matemático das características psicossociais de um grupo através da aplicação de testes, permitindo determinar apenas um momento bem preciso da vida desse grupo. Todos os indivíduos que se submetam ao teste devem conhecer-se mutuamente, sendo esta uma razão para estes testes não se aplicarem em grupos recém-formados. Este tipo de testes permite penetrar de formas diversas na riqueza das relações interpessoais, grupais e intergrupais, proporcionando assim a descoberta de indicadores determinantes da coesão afetiva dos alunos (Sobral & Barreiros, 1980). Nem sempre é possível ao professor observar as relações existentes entre os alunos da turma, ajudando assim este tipo de estudo a identificar as relações sócio afetivas nas 3 competências a que se propõe: social, académica e atlética. Julgo ser importante a aplicação deste teste pelo DT, uma vez que lhe permite entender se existem e quem são os alunos excluídos ou rejeitados pelos colegas, situações que, fora do alcance do professor, podem perturbar o normal funcionamento de um grupo de trabalho. A apresentação dos resultados ao conselho de turma foi também, a meu ver, bastante importante, já que muitas vezes, tal como já foi referido, o professor não consegue observar as relações existentes entre os

alunos da turma. Assim, tive oportunidade de apresentar os resultados do mesmo na primeira reunião do conselho de turma. Tornou-se bastante interessante partilhar estes resultados com os restantes docentes da turma, no sentido de perceber as suas opiniões sobre a razão dos mesmos e de criar estratégias que poderiam dar respostas diferenciadas a cada aluno e problema identificado. Foi muito agradável perceber que os professores demonstraram interesse pelos resultados e que, realmente desconheciam alguns dos casos apresentados. Esta partilha ajudou-me também na definição de estratégias a aplicar na aula, tanto para os alunos considerados rejeitados/excluídos, como para os alunos muito escolhidos, ou seja, aqueles considerados os “líderes” dos grupos.

No que diz respeito à aplicação prática dos resultados obtidos, a realização do estudo de turma ajudou-me essencialmente na criação dos grupos de trabalho para a aula, sendo que, apesar de estes serem formados de acordo com o nível dos alunos, tentei aplicar algumas alterações tendo como objetivo a integração dos alunos mais excluídos ou mais rejeitados, juntando-os com os alunos mais escolhidos. O facto de ser uma turma de 12º ano, e de a grande maioria dos alunos demonstrar um enorme espírito de grupo e entreajuda, permitiu-me aplicar diversas estratégias sem qualquer problema para a gestão da aula. Servem como exemplo de estratégias utilizadas, a colocação de alunos mais excluídos nos mesmos grupos de trabalho que alunos muito escolhidos, ou a colocação de alunos que se excluíram mutuamente nos mesmos grupos de trabalho, onde era necessário o trabalho de equipa para ultrapassar alguma dificuldade. Foi possível verificar alterações comportamentais, inclusive de alunos como os que se rejeitaram mutuamente e que, aquando da formação de grupos numa fase mais tardia do ano letivo, se juntaram autonomamente para trabalhar.

A aplicação do estudo de turma e do estudo sociométrico torna-se então uma ferramenta bastante importante numa área onde é necessária a ajuda mútua e o trabalho em equipa, como é o caso da EF. A aplicação deste estudo deu-me a conhecer uma forma de ir ao encontro das especificidades da turma e dos grupos existentes na mesma, sendo fundamental para o meu trabalho futuro. Penso que é uma forma prática de conhecer e registar as relações da turma, numa realidade onde um professor pode lidar com uma enorme quantidade de alunos. A aplicação do teste sociométrico na minha turma poderá ter sido um pouco precipitada, já que existiam alguns alunos novos na turma, e até alunos novos na escola, sendo o teste foi aplicado sensivelmente a meio do 1º período. No entanto, penso que os resultados espelharam a realidade existente na turma e que as estratégias aplicadas durante as aulas resultaram em algumas alterações

positivas, como a inclusão de alunos excluídos inicialmente em grupos de trabalho onde a escolha dos seus elementos era feita de uma forma livre.

Inicialmente, pensei que a aplicação deste tipo de teste (sociométrico) não teria uma grande importância para o estágio, no entanto, à medida que foram aparecendo os resultados e que se foram descodificando as relações existentes na turma, a sua aplicação mostrou-se bastante interessante para o trabalho com a turma. Após o primeiro contacto com o mesmo, sinto que é uma ferramenta de trabalho simples de aplicar, mas com alguma dificuldade no que à leitura dos resultados diz respeito. Penso que poderia ter sido dada maior importância aos resultados do mesmo nos conselhos de turma posteriores à apresentação, pois a definição de estratégias a aplicar em todas as disciplinas poderia ter trazido melhores resultados. O teste poderia ainda ter sido aplicado em mais que um momento, de modo a verificar se as relações identificadas se mantiveram ou não, servindo também como forma de verificar se as estratégias definidas estavam a ter resultados ou não.

7. Reflexão Final

Como forma de conclusão, irei realizar uma reflexão onde será abordada a interligação entre as quatro áreas do estágio, não devendo estas ser vistas como áreas isoladas, mas sim como áreas inerentes ao processo de formação global do estagiário, onde existem influências diretas entre áreas, tal como já foi referido, ao longo das reflexões realizadas anteriormente em cada área. Irei também refletir sobre a importância dos Planos de Formação Individual realizados, considerando-os como uma ferramenta ideal para a orientação do processo de aprendizagem, quer pela definição das dificuldades a superar em cada etapa, quer pela possibilidade de monitorização das estratégias definidas para tal.

Apesar do processo global de formação do estagiário assentar num conjunto de elementos que são exclusivos de uma área específica do estágio, e até a reflexão realizada anteriormente, isolando cada uma das áreas, poderia induzir a ilusão de que são áreas isoladas, no entanto, as experiências vividas ao longo do ano de estágio demonstram exatamente o contrário, ou seja, uma relação entre áreas bastante evidente. Outros fatores podem levar a que quem observa o processo de formação de uma forma exterior ao mesmo também se iluda, tanto pelo facto de existirem preponderâncias diferentes para as diversas áreas como pelo facto de cada área necessitar de atenção especial em diferentes momentos do estágio. A verdade é que as aprendizagens retiradas deste ano de estágio me permitem afirmar que se trata de uma formação abrangente e coesa, sendo que as áreas incluídas no mesmo se encontram interligadas, num ano onde a reflexão crítica contínua sobre as dificuldades sentidas e o planeamento da melhor forma de as ultrapassar fizeram parte da minha prática diária, estando presentes em todas as áreas. Esta formação garante ao estagiário competências não só direccionadas para o ensino da EF, mas também para uma prática docente completa, ou seja, a investigação na escola, o DE, a relação com a comunidade, o PES e ainda a Direção de Turma.

No que diz respeito à relação entre áreas, saliento um aspeto que se encontra inerente a todas as áreas, que diz respeito ao planeamento, condução e avaliação da atividade. Qualquer que fosse a atividade a realizar, existia sempre um planeamento, a condução/aplicação e a consequente avaliação da mesma, resultando numa reflexão dos pontos positivos e negativos da atividade. Esta prática constante demonstrou ser bastante importante no sentido em que se não realizarmos uma avaliação com base na reflexão acerca da atividade, como saberemos o que deveríamos alterar para a

melhorar? Ou o que deveríamos manter por ter corrido como esperado? De acordo com Freitas (1999), as informações recolhidas na avaliação podem e devem ter dois fins: primeiro, tentar ajudar quem implementou e desenvolveu a atividade, e segundo, apreciar os seus resultados.

Iniciando agora uma reflexão mais específica da relação entre áreas, posso destacar a relação entre a área 1 e a área 2, sendo que esta última abordou aspetos específicos de uma aula de EF. Da revisão de literatura realizada retirei informações bastante pertinentes para as aulas, que me permitiram perceber, por exemplo, as diferenças entre géneros na atitude para com as aulas de EF, qual o clima motivacional percebido que mais se relaciona com a aprendizagem ou quais as atividades de maior e menor importância dos alunos. Também os resultados, que me deram informações específicas sobre estes aspetos, e ainda relativamente aos principais fatores de agrado e desagrado das aulas de EF, mas na realidade da ESAA, permitindo-me ajustar algumas estratégias utilizadas nas aulas. Também a área 2 se relaciona, neste caso, com a área 3, mais concretamente no que diz respeito ao DE. Algumas estratégias podem ter sido influenciadas pelos resultados obtidos, pois apesar de serem contextos diferentes, existe também um clima motivacional percebido que pode ser adaptado, assim como os fatores de agrado e desagrado das aulas.

Além da relação entre a área 1 e 2, podemos identificar relações entre a área 1 e as áreas 3 e 4. Na primeira, é evidente a influência que as aulas de EF têm na associação dos alunos a um desporto favorito, ou que têm mais habilidade para tal, assim como a influência que o DE tem na promoção de uma atitude positiva para com a prática desportiva e no desenvolvimento de habilidades motoras que nem sempre são possíveis de atingir nas aulas de EF. Além desta influência nos alunos, o DE permitiu-me também desenvolver competências de planeamento, condução e avaliação, por ser mais um momento para tal. Permitiu-me também conhecer métodos de trabalho e tarefas específicas do Badminton que pude aplicar nas aulas, de uma forma mais segura e objetiva. A relação existente entre as áreas 1 e 4 parece ser evidente, no sentido em que a área 4 inclui atividades cujo objetivo passa por conhecer a turma de uma forma muito mais profunda, além das aulas de EF. Assim, o estudo de turma adquiriu uma especial importância nesta relação, pois foi a partir dele que consegui obter informações dos alunos que me permitiram adaptar a intervenção à sua situação e realidade. Como exemplo disso, destaco o clima relacional entre os alunos, mais concretamente, a existência de grupos e alunos vistos como excluídos, que influenciou a formação de grupos de trabalho e o acompanhamento desses alunos mais excluídos, principalmente.

Também a existência de alunos federados em algum desporto extraescolar influenciou a formação de grupos de trabalho, no sentido de os utilizar como agentes de ensino. Os desportos favoritos da turma influenciaram o planeamento, no sentido de junta-los com desportos onde os alunos sentiam mais dificuldades (e por isso tinham menos prazer na aula), de modo a ter uma aula mais agradável. A existência de alunos com problemas de saúde influenciou também o planeamento e condução da aula, no sentido de acompanhá-los de uma forma mais rigorosa. No entanto, esta relação vai mais além do estudo de turma. O acompanhamento da Direção de Turma e, de uma forma mais clara, o acompanhamento das visitas de estudo, permitiu-me conhecer os alunos fora do contexto da aula de EF e explorar a vertente social com os alunos.

As situações experienciadas no ano de estágio tiveram um papel fundamental na minha formação, no sentido em que todas elas foram alvo de reflexão, a nível de planeamento, estratégias e resultados obtidos. A organização do estágio baseia-se muito no desenvolvimento de competências de reflexão, sendo exemplo disso as autoscopias, os balanços de atividade ou os relatórios de etapa. Neste sentido, também o PIF demonstrou ser uma ferramenta bastante importante, pois foi a partir dele que foram identificadas as dificuldades sentidas ao longo do ano, assim como as estratégias a utilizar para as ultrapassar, permitindo-me refletir sobre se foram ou não as melhores formas para ultrapassar as dificuldades. Foi também através do PIF que consegui tornar a minha formação mais objetiva ao longo das diferentes etapas de formação, pois permitiu-me focar a minha atenção para competências específicas em cada etapa, servindo também como forma de periodização das competências a ter em conta em cada etapa de formação.

Posto isto, penso que o estágio pedagógico se organiza em torno do ideal do professor como um profissional reflexivo, sendo a capacidade de refletir bastante importante para garantir a qualidade do trabalho desenvolvido. Foram muitos os momentos durante o estágio onde a reflexão foi necessária e determinante, sendo identificados os aspetos positivos e negativos das atividades e práticas pedagógicas efetivas, assim como as estratégias para ultrapassar estes mesmos aspetos negativos.

Considero que todo o processo desenvolvido no estágio pedagógico foi bastante positivo, sendo que desenvolvi muitas competências necessárias para desempenhar as funções docentes. Foram algumas as dificuldades identificadas inicialmente, no entanto, o esforço e dedicação ao estágio resultou na superação das mesmas, superação essa impulsionada quer pelo trabalho conjunto com os meus colegas do NE, quer pela ajuda e aconselhamento dado pelos professores orientadores. Naturalmente, as competências

desenvolvidas revelam-se superiores na área da EF, especialmente no que diz respeito ao planeamento, condução e avaliação das aprendizagens dos alunos. Foram também desenvolvidas competências necessárias à gestão de um núcleo de DE, tanto a nível de planeamento e condução dos treinos, como a nível de preparação da participação nos encontros, por exemplo. O acompanhamento da Direção de Turma e a realização do estudo de turma permitiram-me conhecer algumas ferramentas necessárias para a gestão de uma turma assim como todo o trabalho administrativo necessário na gestão e coordenação de uma direção de turma. A realização de um estudo sobre o clima motivacional percebido e as atitudes dos alunos para com a EF, no contexto escolar da ESAA, permitiu-me perceber a importância que alguns aspetos podem ter na perceção dos alunos sobre as aulas de EF, e que, tendo em conta os resultados, algumas alterações podem modificar a atitude dos mesmos para com a EF.

Um ponto que também penso ser importante de refletir nesta fase final do relatório, diz respeito à importância que formação contínua assume no desenvolvimento das práticas de ensino. O que há muitos anos atrás era visto como o ideal, neste momento pode ser visto como ultrapassado, ou descontextualizado, pelo que existe a necessidade do professor manter uma formação continuada ao longo da sua carreira de docente. Assim, o professor tem sempre algo a aprender, pelo que não se deve acomodar, em alguma situação, à sua formação inicial. Pelo contrário, deve procurar saber sempre mais, de forma a conseguir adaptar-se às evoluções da prática educativa. Além de procurar saber mais, o profissional de educação deverá também procurar “saber fazer” e, sobretudo, “saber como fazer”, valorizando assim não só a aquisição de conhecimentos mas, principalmente, o desenvolvimento de competências, de preferência, competências que se articulem com os contextos profissionais onde estão inseridos (Gonçalves, 2011). Tal como afirma Carreiro da Costa (1994, p.110), “a aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino”.

Gostaria de salientar a importância da existência de um clima relacional positivo entre o NE, assim como entre os docentes do DEFDE. É com base no espírito de cooperação, trabalho coletivo, partilha de conhecimentos, experiências e dificuldades que o sucesso do desenvolvimento profissional é promovido, sendo bastante importante que sejam encontradas soluções em conjunto e discutidas ideias entre todos os estimuladores de aprendizagens em EF.

Por fim, de destacar a importância que os alunos tiveram na minha formação enquanto professor de EF, pois foi através deles que tive a oportunidade de pôr em

prática o que aprendi durante a minha formação inicial na FMH, foram eles os principais alvos das estratégias definidas e das tarefas propostas, e foram eles que me deram os resultados necessários para a reflexão sobre as mesmas, fazendo assim parte integrante do meu crescimento enquanto professor.

8. Bibliografia

- Alarcão, I. (2001a). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Eds.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001b). *Escola reflexiva e nova realidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32, 121-133.
- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for learning: 10 principles – Researched-base principles to guide classroom practice*. (Consultado em Junho de 2014 em http://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf)
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Brandão, D. (2002). *Expectativas e importância atribuída à disciplina de Educação Física: estudo comparativo por género nos alunos do 12º ano de escolaridade nas escolas secundárias do concelho de V.N. Gaia*. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física -Universidade do Porto.
- Calmeiro, L., & Matos, M. (2004). *Psicologia do Exercício e da Saúde*. Lisboa: Visão e Contextos, 154-157.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.
- Carreiro da Costa, F. (1994). Formação de professores: Objectivos, conteúdos e estratégias. *Colóquio, Educação e Sociedade*, 6, 101-133.
- Darden, G.F. (1997). Demonstrating motor skills – rethinking expert demonstration. *Jornal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(6), 31-35.
- Duarte, M. (2009). *Articulação e Sequencialidade nos Agrupamentos de Escolas* (Tese de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Consultado através de

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5509/1/Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20da%20aprendizagens-Uma%20agenda,%20muitos%20desafios.pdf>

- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009). A importância de ensinar. *A Página da Educação*, 186, 86-87.
- Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-279.
- Figley, G. (1985). Determinants of Student Attitudes toward Physical Education. *J. of Teach. Phys. Education*, 4, 229-240
- Freitas, C. (1999). *Gestão e Avaliação de Projetos na Escola*. Consultado através de <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge07/caderno7.pdf>
- Gonçalves, L. (2011). *Formação contínua de professores em contexto*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto: Lisboa.
- Jacinto, J.; Comédias, J.; Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa de Educação Física do Ensino Secundário – Revisão*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Januário, N., Rosado, A., & Mesquita, I. (2006). Retenção da informação e percepção da justiça por parte dos alunos em relação ao controlo disciplinar em aulas de educação física. *Rev. Port. Cien. Desp.* 6(3), 294-304.
- Luke, M., & Sinclair, G. (1991). Gender Differences in adolescents' Attitudes Toward School Physical Education. *J. of Teach. Phys. Education*, 11, 31-46.
- McCullagh, P., & Meyer, K.N. (1997). Learning Versus Correct Models: Influence of Model Type on the Learning of a Free-Weight Squat Lift. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(1), 56-61.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In Faculdade de Motricidade Humana (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH
- Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 75, *Diário da República*, 79, 2341-2356. I Série.

- Ministério da Educação e Ciência (2012). Portaria n.º 242, *Diário da República*, 155, 4319. I Série.
- Ministério da Educação, D.G.I.D.C. (2013). Programa do Desporto Escolar para 2013/2017. Desporto Escolar.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education. First Online Edition*. (Consultado em Junho de 2014 em <http://www.jbcreativgroup.com/pdf/teaching-physical-education-spectrum-of-teaching-styles-97309.pdf>)
- Papaioannou, A, Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigihis, N. (2007). Motivational Climate and Achievement Goals Sitvotional Level of Bencrality. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 38-66.
- Potrac, P., Jones, R., & Cushion, C. (2007). Understanding Power and the Coach's Role in Professional English Soccer: A Preliminary Investigation of Coach Behaviour. *Soccer & Society*, 1(8), 33-49.
- Quina, J., Carreiro da Costa, F., & Dinis, J. A. (1998). *O feedback pedagógico. Análise da informação retida pelos alunos em aulas de Educação Física*. (Consultado em Junho de 2014 em http://ruc.udc.es/bitstream/2183/9808/1/CC_40_2_art_58.pdf)
- Rocha, L., Comédias, J., Mira, J., & Guimarães, M. (2010). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Silva, C. (1999) Conceitos Básicos sobre Avaliações das Aprendizagens planificação didática. In Faculdade de Motricidade Humana (Ed.), *Pedagogia do Desporto - Estudos 6* (pp. 21- 44). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A. (2003) Conceitos básicos sobre planificação didática. In Faculdade de Motricidade Humana (Ed.), *Pedagogia do Desporto - Estudos 7* (pp. 27- 47). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. (2nd edition). Pablo Alto: Mayfield Publishig Company.
- Sobral, F., & Barreiros, L.M. (1980). Fundamentos e Técnicas de Avaliação em Educação Física. ISEF – Centro de Documentação e Informação

- Subramaniam, P., & Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes towards physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 602-611.
- Tannehill, D., Romar, J., O'Sullivan, M., England, K., & Rosenberg, D. (1994). Attitudes Toward Physical Education: Their Impact on How Physical Education Teachers Make Sense of Their Work. *J. of Teach. Phys. Education*, 13, 406-420.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos Professores Estagiários de Educação Física no Ensino. Sua Evolução ao Longo do Processo de Estágio Pedagógico. In *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária*, Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), (pp.1159-1170). Pontevedra: Universidades de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña.
- Torres, M. (2007). *O Papel do Diretor de Turma enquanto Mediador Sócio-cultural e Gestor Intermédio na Organização Escolar* (Tese de Mestrado não publicada). Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Zeng, H., Hipscher, M., & Leung, R. (2011). Attitudes of High School Students toward Physical Education and Their Sport Activity Preferences, *Journal of Social Sciences*, 7(4), 529-537